كليـــــــة العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علـــــــــم النفس وعلوم التربيـــــــــة والارطوفونيـــــــا

مذكرة لنيل شهـــادة الماجستيـــر فــــي

عـلم النفس اللغـوي والمعرفـــي

دراسة وتحليل اســتراتيجيات الفهم الشفهــــــي

عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة

إعداد الطالبة:

دحال سهام

إشراف الأستاذ:

حسين نواني

السنــــة الـــــــــــدراســــية

2005 -2004

الفهرس

المحتوى **الصفحة**

الجانب النظري

الفصل الأول: القراءة

الفصل الثاني: صعوبات تعلم القراءة

الفصل الثالث: الفهم الشفهي

الجانب المنهجي

مقدمة:

تعتبر القراءة خبرة لغوية، وعملية كاملة من عمليات التفكير والاتصال بكل ما تحمله هذه العملية من أطراف وتفاعلات ومقاصد. فالقراءة خبرة لا تقل قيمة عن الخبرات الحقيقية مثل التفكير والحديث، ومختلف الخبرات التي يمر بها الفرد كالمشي، واللعب. وتمدنا القراءة بمزيد من الخبرات البديلة التي نستطيع من خلالها التعرف على التجارب الحقيقية لغيرنا من بني الإنسان في مختلف الأزمنة والأمكنة. و لفهم مراحل اكتساب القراءة وتطورها، اعتمد العلماء على دراسة وتفسير مختلف مكنز مات اكتسابها عند الطفل، وما يملكه في كل مرحلة وكيفية انتقاله من مرحلة إلى أخرى. (Frith;U.1986)

ليست القراءة مجرد التعرف على الكلمات المكتوبة، ولا مجرد القدرة على نطق تلك الكلمات، بل هي اكتساب المعنى الذي تشير إليه الكلمات.

فالقراءة هي وسيط من وسائط التعلم، وبدون القدرة على فهم المعنى المخبئ في النص المكتوب، فان قيمة ذلك النص تضيع من أيدي القارئ. حيث أن عملية القراءة لها أبعاد مهمة هي: التعرف على الكلمات، والفهم، والتفاعل، والتكامل بين كل هذه الأبعاد (Gertrude. H, 1995).

مع ظهور علم النفس المعرفي وتطور البحوث العلمية في هذا المجال، طرأت تغيرات في طريقة تناول هذا النشاط المعرفي(سواء من جانبه العادي أو المرضي) فأصبحت عملية القراءة تدرس في علاقتها مع بقية النشاطات المعرفية الأخرى، واعتبر علم النفس المعرفي "الفهم" من بين النشاطات الأكثر أهمية في النظام المعرفي للفرد.

لهذا، يعتبر الفهم الشفهي نشاطا معرفيا يتطلب مهارات لا بد من توفرها عند القارئ. وقد دلت البحوث على أن هذا النشاط يتدخل بشكل كبير في تطور عملية القراءة، لان هذه الأخيرة تتطلب من القارئ أن يتأمل العناصر الصوتية الموجودة في السطور المكتوبة، والطفل يتفاعل عموما مع المعنى الكامن للنص قبل أن يتمكن من التمييز الصوتي والبصري لكافة الكلمات المكتوبة. (Mattei.F, 2000)

ومن هنا فكرنا في محاولة تفسير أحد الاضطرابات المرتبطة بعملية القراءة وهو صعوبات تعلم القراءة، اعتمادا على عملية الفهم الشفهي، وذلك لما بينته الدراسات النظرية الحديثة من تداخل بين هذه العمليات المعرفية والتأثير المتبادل للواحد على الأخر.

القراءة والفهم الشفهي عمليتان متداخلتان يصعب أن تستقل الواحدة عن الأخرى، فالقراءة عملية قاعدية وافضل أساليب تعليمها هو اعتبارها على أنها عملية اتصال ومهارة من مهارات اللغة. حيث يستطيع الطفل من خلالها أن يصوغ عبر الكلمات بكل ما يفكر فيه وما يستمع له(Giasson. J, 1996).

انطلاقا من هذه التساؤلات والفرضيات التي وضعناها من جهة والمعطيات النظرية التي اعتمدنا عليها من جهة أخري، حاولنا دراسة وتحليل الاستراتيجيات التي يلجا إليها الطفل. ولهذا فقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين: تطرقنا في الجانب الاول والذي يمثل الجانب النظري إلى مختلف الدراسات النظرية.

تناولنا في فصله الأول القراءة، أهميتها ومراحل تطورها، مكنزماتها، طرق تعلمها، ومهاراتها ونماذج اكتسابها.

أما في الفصل الثاني فقد تطرقنا لصعوبات تعلم القراءة: مفهوم صعوبات القراءة، مؤشرات صعوبات تعلم القراءة، أسباب صعوبات القراءة، أنواع صعوبات تعلم القراءة، لنحاول في الأخير ربط نموذج القراءة بصعوبات تعلم القراءة.

أما الفصل الثالث والأخير من هذا الجزء فقد خصصناه إلى وظيفة الفهم وعملية الانتقال من الشفهي إلى الكتابي، مكنز مات الفهم الشفهي، مهارات الفهم الشفهي واستراتيجيات الفهم الشفهي.

وختمنا الجانب النظري هذا بالتطرق للعلاقة بين القراءة والفهم بصورة عامة.

وفيما يخص الجانب المنهجي، فقد تم تقسيمه إلى أربعة فصول: تطرقنا في الفصل الأول إلى خطوات البحث: مكان وظروف العمل، مجموعة البحث وشروط اختيارها.

أما الفصل الثاني يخص التناول الإجرائي الاول، والذي عرضنا فيه اختبار القراءة واختبارK-ABC من اجل ضبط المتغيرات وكذا نتائج الأطفال المجموعتين في هذين الاختبارين.

أما الفصل الثالث يخص التناول الإجرائي الثاني والذي عرضنا فيه اختبار استراتيجيات الفهم الشفهي، وهذا للتحقق من الفرضيات التي وضعناها ونتائج الأطفال في المرحلتين ما قبل تجريبية والتجريبية في الاختبار.

واخيرا، تأتى المعالجة الإحصائية للنتائج المحصل عليها في كل من الإجرائيين الأول والثاني.

وخلاصة لهذه الدراسة وككل بحث ودراسة كانت هنالك خاتمة عامة.

الإشكالية

تعتبر القراءة من أهم أهداف المنظومة التربوية التي تسعى إلى تحقيقها في الطور الأول من التعليم، حيث يسعى المربون الى جعل الطفل يستوعب المكانيزمات الأساسية لذلك. ويتم هذا عبر مراحل حيث يبدأ بالتعرف على بعض المفاهيم المتداولة في محيطه الاجتماعي لينتقل بعد ذلك إلى مرحلة فك الرموز الكتابية .

وعلى هذا، ترى بعض الأبحاث أن القراءة هي نتاج نوعين من العمليات، النوع الأول وهو التعرف على الكلما ت، و النوع الثاني يتمثل في عملية الفهم، هاتين العمليتين تعتبران مكنزمان هامان في عملية تعلم القراءة (Content,1990 ;Gombert,1992 ;Lecocq,1992).

ان اضطراب أحد المكانيزمين يؤدي إلي اضطراب عملية القراءة، هذا ما يسبب معاناة الطفل على مستوى القراءة حيث يجد صعوبات في فك الرموز الكتابية أثناء عملية القراءة . فأي اضطراب على المستوى الأول (التعرف على الكلمات) يؤدي بالأطفال إلى اضطراب يسمى بعسر القراءة (dyslexies)، اما الاضطراب على المستوى الثاني (الفهم) يؤدي إلى اضطراب يسمى (hyper lexiques). فالطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة لا يرجع سببه إلى نقص في الذكاء ، ولا مشكل في الوسط الاجتماعي، ولا حتى المدرسي، و إنما يرجع إلى عجز في اكتساب مكنز مات القراءة (التعرف على الكلمات و الفهم). هذا ما أدى بالباحثين إلى القيام بعدة دراسات في علم النفس المعرفي والتي بفضلها تمكنوا من اختبار العلاقة بين التعرف على الكلمات و الفهم و مدى ارتباطها بصعوبات القراءة (Perfetti, 1995 ; Algeria, 1995).

اعطت هذه الدراسات نتائج هامة عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، حيث أظهرت وجود مكنزم أدنى يسمح بالتعرف على الكلمة، التي من خلالها يقوم الطفل بتجميع الأصوات لتكوين الإشارات الكتابية، ليتم بعدها تشكيل الكلمة. ومكنزم أعلى هو الفهم الكلي للكلمة الذي يؤدي الى فهم النص، كل هذا يسمح للطفل بالقيام بالنشاطات اللغوية، وكذا القيام بعملية الترميز و المعالجة الفونولوجية .

ظهرت في هذا السياق عدة دراسات حول موضوع صعوبات تعلم القراءة و علاقته بالعمليات المعرفية نذكر منها : الفهم، الذاكرة، الانتباه، لكن هذه الدراسات لم تعمل على

شرح الاليات المعرفية للتعرف على المشكل الأساسي الذي يجعل من الطفل يعاني من صعوبات القراءة، بمعنى تحليل العملية المعرفية التي نحن بصدد دارستها.

ويعتبر الفهم عامة و الفهم الشفهي خاصة عملية معرفية تساعد الطفل على تطوير مكتساباته المعرفية. فحسب (Pagét.R, 1990) فالفهم الشفهي و القراءة عمليتان مرتبطتان إلى حد كبير، بحيث يصعب في بعض الاحيان التفريق بينهما. فحسب نفس الباحث دائما، تلعب الكفاءة في القراءة دورا هاما في عملية فهم النص الكتابي و الشفهي و ذلك باستعمال المكتسابات الأولية للقراءة .

هكذا فالفهم الشفهي هو القدرة و الكفاءة التي تسمحان للطفل من فهم الحادثة في الوضعية الشفهية، وذلك بالرجوع الى استراتيجيات تمكنه من الإجابة على الحادثة الشفهية(خمسي.ع،1985). ولهذا فقد قسم الباحث استراتيجيات الفهم الشفهي إلى مايلي:

- استراتيجية الفهم الفوري :(immédiate) و تعتبر القاعدة الأساسية للتعرف على المكتسابات اللسانية للطفل، انطلاقا من استراتيجيات تحتية :

- استراتيجية الفهم المعجمي :(lexicale) هي اسهل اذا ما قورنت مع الاستراتيجيات الأخرى، حيث تسمح للطفل بفهم الحادثة انطلاقا من مكتساباته المفرادتية.

- استراتيجية الفهم الصرفي - النحوي : تعتبر هذه الاستراتيجية متوسطة الصعوبة تسمح للطفل بالتعرف على العناصر اللسانية الخاصة بها.

- استراتيجية الفهم القصصية :(narrative) تعتبر الاستراتيجية الأكثر صعوبة، و تعالج المكتسابات اللسانية من النوع الأعلى .

- استراتيجية الفهم الكلي :(globale) تسمح هذه الاستراتيجية بالتعرف على السلوك المتخذ من طرف الطفل في حالة الوقوع في الخطأ ، وبالتالي التعرف على profil، انطلاقا من:

- سلوك المواظبة: و هو يسمح بمراقبة السلوك الطفل و مدى قدرته على المواظبة في حالة كانت إجابته صحيحة او خاطئة .

- سلوك تغيير التعيين : يسمح هو الأخر بمراقبة مدى قدرة الطفل على إعادة تحليل الحادثة في حالة الإجابة الخاطئة .

ـ سلوك التصحيح الذاتي : يسمح بمراقبة السلوك الثاني(سلوك تغيير التعين)، بالإضافة إلى مراقبة قدرة الطفل على التحكم في تصحيح خطئه ، و ذلك عند انتقاله من استراتيجية سهلة إلى أخرى اصعب .

فحسب تجربتنا الخاصة ومن خلال ابحاثنا على عينات من الأطفال، لحظنا ان سبب صعوبات تعلم القراءة قد يكون راجع الى عدم قدرة الطفل على الاستعمال الصحيح لاستراتيجيات الفهم الشفهي . و بالتالي تجعله غير قادر على معالجة المعلومة الشفهية، وهذا لنقص المعجم الداخلي الذي تم بناؤه في المراحل الأولى من اكتساب اللغة، يسبب فقر على مستوى المخزون اللساني.

انطلاقا من معلوماتي الخاصة، فالأبحاث التي أقيمت في هذا المجال لم تتجاوز الوصف السطحي لمشكل صعوبات القراءة، دون محاولة الخوض في البحث الأساسي لفهم طبيعة هذا الاضطراب و معالجته و الحد منه . فقد بقيت الدراسة محصورة في البحث عن العلاقة دون محاولة تحليل الداخلي لكل عملية معرفية و هذا يرجع بالدرجة الأولى لنقص الاختبارات، وكذا نقص الوعي بطبيعة الاضطراب، خاصة في المجتمع الناطق باللغة العربية. هذا ما لفت انتباهنا للقيام بهذه الدراسة لمعرفة ان كان الطفل الذي لم يكتسب مكنزمات القراءة سيؤدي به الى نقص على مستوى العمليات المعرفية بصفة عامة و على الفهم الشفهي بصفة خاصة.

و على هذا الأساس لنا أن نتساءل :

ـ هل يوجد فرق في الفهم الشفهي بين أطفال يعانون من اضطراب صعوبات القراءة والقراء عاديين ؟

ـ على أي مستوى من الاستراتيجيات الفهم الشفهي التحتية يجد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة مشكل ؟

الفرضيات:

الفرضية الرئيسية:

توجد فروق على مستوى استراتيجيات الفهم الشفهي بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة والقراء العاديين.

الفرضيات الجزئية:

1- يرجع اضطراب استراتيجية الفهم الشفهي الفوري إلى اضطراب على مستوى الاستراتيجية الصرفية- النحوية والاستراتيجية القصصية.

2- تؤثر الاستراتيجيات التحتية للفهم الفوري على الاستراتيجيات التحتية للفهم الكلي.

الجانب النظري

الـــفصل الأول

القـــراءة

تعد القراءة من أهم الاكتسابات المدرسية حيث يبدأ تعلمها في الطور الابتدائي غير أن الكثير من الأشخاص يتعلمونها فيما بعد، أهميتها تكمن في أننا لا نستغني عنها في الكثير من نشاطاتها المدرسية، المهنية، والاجتماعية، خصوصا وان العالم اليوم يتطور بسرعة مذهلة، أصبحنا نعتبر الأمي من لا يحسن استعمال تقنيات الاتصال الحديثة كالكمبيوتر والإنترنت، فما بالك بالذي لا يحسن القراءة والكتابة، لذلك نجد (Andrieux.F, 1996) يتحدث عن نعمة القراءة التي لا يعرفها إلا الأميون.

لقد حاول الباحثون من مختلف التخصصات تعريف عملية القراءة ، غير ان كل واحد منهم حسب تخصصه ومنطلقاته النظرية، فنجد تعاريف بيداغوجية تربوية وأخرى نفسية عصبية، وكذلك تعاريف قدمها المختصون في علم النفس اللغوي.

وبما أن دراستنا معرفية لسانية فأننا سوف نعرض في هذا الفصل أهم الأفكار والنظريات التي تناولت القراءة بميكانيزماتها وشروط اكتسابها والقدرات التي تتدخل أثناء اكتسابها، تناولا معرفيا لسانيا.

1- مفهوم القراءة:

تشير الدراسات إلى أن مفهوم القراءة يبدأ بشكل بسيط لا يتعدى التعرف على الحرف و الكلمات المكتوبة و ترجمتها إلى أصوات، إلا انه قد تطور مفهوم هذه العملية و اصبح ينظر إلى القراءة على أنها عملية معقدة مما جعل العلماء يختلفون في تحديد مفهوم القراءة الخاص بها.

- ترى (Guerra.A, 1995): إن عملية القراءة لا تتمثل في ادراك الحروف وفهم معنى بل هي تحليل وتركيب معقد، هدفها بلوغ معنى جديد انطلاقا من التعبير اللساني اللغوي، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت هاتان العمليتان متكاملتان.

انطلاقا من هنا يبرز هذا التعريف عن وجود تكامل بين العمليات، هذا ما يمكن الفرد من القيام بعملية القراءة، و بالتالي القدرة و السرعة في ترميز الشكل الكلي للنص. فالقراءة السريعة تجعل الفرد يفهم احسن. فالقراءة متقطعة تسبب تحطم الصورة الصوتية للكلمة من

ناحية التركيب و النحو، و هذا ما يؤدي الى عرقلة عملية القراءة ويجعل عملية الاستعاب و التقييم صعبة للحفاظ على الفهم.

- فحسب (عبد الفتاح حافظ,1998): القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة والتي تستدعي معاني تكون قد تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم وكذلك إدراك مضمونها الواقعي. يساهم في تحديد مثل هذه المعاني كل من الكاتب و القارئ.

يحاول الباحث ان يبين هنا أن عملية القراءة تتطلب تدخل الخبرة الشخصية للقارئ للتعرف على رموز النص المكتوبة، إلا انه لم يشر إلى العمليات المعرفية التي يستلزم توظيفها لفهم المقروء.

- اما (Goodman.S et Gray.J, 1998): يعرف القراءة بانها عملية مركبة مؤلفة من عدد من العمليات المتشابكة، التي تسمح للقارئ بالوصول إلى المعنى المقصود من طرف الكاتب تصريحا او تلميحا، استخلاصه، إعادة تنظيمه و الاستفادة منه.

ان غاية الباحث من هذا التعريف هو تفسير عملية القراءة على انها تمثيل للمعاني المتضمنة للنصوص المقروءة، إلا انه لم يوضح طبيعة العمليات التي يستخدمها القارئ لفهم النص المقروء.

- ويرى (Plaza,1999): أن عملية القراءة هي اكتساب الطفل كل القواعد الخاصة بتجميع الحروف و الحركات لانتاج وحدات مقطعية، كما أن عليه تعلم تخزين المعلومات على شكل كلمات مستقرة حتى يتمكن من النطق بها سواء كانت مكتوبة ام لا.

- يعرف كل من (Leybaert.J et Alegria.J, 1997): ان عملية القراءة هي نشاط معقد يتطلب تدخل عدة ميكانيزمات للمعالجة هي: التعرف على الكلمة، معرفة الكلمات، التعرف على المعاني و الإدماج التركيبي و الدلالي.

يمكن القول حسب التعريفات السابقة انه رغم الاختلاف الموجود بين تعاريف القراءة، إلا انه هناك اتفاقا على أن عملية القراءة هي محاولة إيجاد الصلة بين اللغة الشفهية و الرموز

المكتوبة. حيث تتألف لغة الكلام من المعاني و الألفاظ التي تؤدي هذه الأخيرة للفهم. ويمكن من خلال هذا التعريف استخلاص ما ياتي:

- أن القراءة ثلاثة هي: المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه، الرموز المكتوبة.
- أن للقراءة عمليتين متصلتين:

الأولى: الاستجابات الفيزيولوجية لما هو مكتوب.

الثانية: عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، و تشمل هذه العملية التفكير و الاستنتاج.

2 - أهمية القراءة و تطور مفهومها:

تعد القراءة أهم وسائل الاتصال البشري، فيها ينمي معلوماته و يتعرف إلى الحقائق المجهولة، و هي مصدر من مصادر سعادته و سروره، و عنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي، و هي خير ما يساعد الإنسان على التغير، و لعل ما يثبت ما ذكر، أن كثيرا من العلماء، و المفكرين نبغوا في مجالات العلوم دون أن يدخلوا المدارس، و نالوا الشهادات العلمية. و كان طريقهم إلى ذلك القراءة و هذه الحقيقة تبدوا واضحة إذا استذكرنا تأكيد التربويين المحدثين على المهارات التعليم الذاتي، و الذي تعد القراءة الفاعلة الوسيلة الناجحة له.

وعلى الرغم من تعدد الوسائل الحديثة للاتصال البشري، لا تزال الوسائل السمعية المرئية الطريقة الأولى في نقل المعارف. و القراءة من الفنون الأساسية للغة و هي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية، و لذا ينبغي أن تكون الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث، استماع و كتابة.

و نظرا لأهمية القراءة في حياة الفرد و المجتمع على حد سواء، و اعتماد العملية التعليمية عليها، فقد تناولها التربويون بالدراسة و البحث منذ أوائل القرن العشرين، و حتى يومنا هذا مما أدى إلى تغير مفهومها تغيرا واضحا.

كانت القراءة في مطلع القرن العشرين لا تتعدى كونها عنصرا واحدا، و هو التعرف على الحروف و الكلمات و النطق بها، إذ أن المدرس آنذاك كان جل همه على تعليم التلاميذ

هاتين الناحيتين(التعرف و النطق). و كذلك كانت الأبحاث في تلك الحقبة متجهة إلى النواحي الجسمية المتعلقة بالقراءة كحركات العين، و أعضاء النطق (Alegria.J, 1996).

في العقد الثاني من القرن نفسه أجريت سلسلة من البحوث تتعلق بأخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، و خرج ذلك بنتيجة أثرت تأثير كبيرا في مفهوم القراءة. أن القراءة ليست عملية آلية بحة تقتصر على مجرد التعرف و النطق, بل هي عملية معقدة تشبه العمليات الرياضية تستلزم الفهم و الربط و الاستنتاج . ولهذا أضيف إلى مفهوم القراءة عنصر ثان و هو (الفهم) و كان من نتيجة هذا التطور ظهور أهمية القراءة الصامتة و العناية الفائقة بها.

وزيادة لهذين العنصرين (التعرف و النطق، و الفهم) برز عنصر ثالث للقراءة الا وهو عنصر (النقد) ظهرت العديد من الأبحاث أن القراءة تختلف باختلاف غرض القارئ وكذلك باختلاف موضوع القراءة، هذا يعني أن عمليات القراءة التي يقوم بها القارئ ليست متشابهة في جميع الحالات، و من ثم أخذت الأنظار تتجه إلى السرعة في القراءة للإحاطة بالمقدار الهائل الذي تنتجه المطابع، كما اتجهت إلى العناية بالنقد.

كانت بداية العقد الثالث نقلة جديدة في مفهوم القراءة، فبعد إن كانت عملية نطق و تعرف، و فهم، و نقد أضيف لهذا المفهوم عنصر رابع، و هو أنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، و هذا يعني أنها نشاط فكري متكامل.

و من هذه العناصر الأربعة، اصبح مفهوم القراءة الآن يقوم على هذه الأبعاد الأربعة، التعرف و النطق، و الفهم، و النقد و الموازنة، و حل المشكلات.

3 ـ مكنز مات تعلم القراءة:

سنركز في هذه النقطة على النماذج النظرية لفهم كل المكنز مات التي تساعد او تلعب دورا في تعلم القراءة. فالنماذج النظرية تميز بين عنصرين في معالجة النص الكتابي:

ـ ان عمليات فك الترميز: تسمح بالتعرف على الكلمات المكتوبة انطلاقا من التحليل و المعالجة البصرية.

- أما عمليات الاندماج النحوي و الصرفي المرتبطة بالفهم: تدخل في تركيب الوحدات اللسانية المعقدة. مثل:الجملة، الفقرة و النص.

تسمح هذه المكنز مات بالتعرف على الكلمات المكتوبة المتكونة من مكتسبات التي تكون خاصة و مميزة لمعالجة اللغة المكتوبة واللغة الشفهية في جميع المجالات(Algeria,1995).

3 -1- التعرف على الكلمات:

يعمل مكنزم التعرف على الكلمات بطريقتين:

- التجميع: تجري عملية التعرف على الكلمات بعد فك الترميز الفونولوجي لان الخطوط الكتابية تتحول إلى حروف وفقا لقاعدة التخاطب(Grapho-phonémique). كما أن التجميع يسمح لتمثيل فونولوجي ذو مدخل معجمي.

يتطلب استعمال هذه الطريقة في القراءة وجود وعي بان اللغة تتركب من معاني وان هذه الأخيرة (المعاني) مقدمة على شكل حروف، عند تجميع هذه الحروف نركب مقاطع Syllabe

و ترابطها مع بعضها البعض يؤدي الى تكوين كلمات ثم جمل لنصل الى النص.

- أما التخاطب(التراسل):حسب ما هو ظاهر مباشرة بين الكلمة المكتوبة و المدخل المعجمي المخزن في الذاكرة(طريق مباشر)، يتم التعرف على الكلمة عموما بدون وظيفة فونولوجية. كما أن طريقة التخاطب تنسق بين معنى الكلمة و النشاط البصري.

يسمح باستعمال هذا الطريق بإنقاص الضغط الضروري لفك الترميز، لاجل تكريس اكبر قدر ممكن من العناصر المعرفية داخل بنية نحوية براجماتية للنص.

يستعمل القارئ الناضج الطريقتين معا للقراءة بصفة نشيطة و فعالة، أما بالنسبة للطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة، فهو يشكو من عدم توازن في استعمال الطريقتين مع صعوبة اكثر في استعمال طريقة على حساب للأخرى. وقد تم التحقق من هذا انطلاقا من الأخطاء التي يقع فيها الطفل اثناء القراءة. من هنا استطاع الباحثون التعرف و استخلاص بعض أنواع صعوبات تعلم القراءة و هذا استنادا لنوعية القراءة و طريقة القراءة (Alegria.J, Morqie.J, 1996).

2-2- الفهم:

يلعب التقدم المعرفي و اللساني دورا هاما في عملية الفهم، يسمح للطفل من التحكم في قدراته في القراءة و بالتالي فهم ما يقراه و ما يسمعه، وحتى يتمكن الطفل من ذلك عليه أن يتقن الميكانيزمات التالية:

- التعرف على المفردات: إن معرفة معنى الكلمة يكون حاسما حيث أن العلاقة الارتباطية بين المفردات و الكفاءة في القراءة قوية على طول عملية التطور(النمو).
- القدرة على التعرف على قواعد النحو: إن معرفة قواعد النحو، والقدرة على توظف مختلف الكلمات الضرورية ة من اجل تكوين و تفسير صحيح و دقيق للنص. لان عملية القراءة تساهم في إرجاع بشكل مهم في تقدم الكفاءة النحوية.
- القدرة على تسيير العمليات ميتامعرفية:(métacognitive) في هذه المرحلة التي يجب ان نميز قرات الطفل في القراءة وكفائته العالية في ذلك . لان العوامل التي تؤثر على القدرات هي معزولة تماما عن العوامل التي تؤثر على الكفاءات،واللذان يتدخلان مباشرة في سير العمليات ميتامعرفية .

يرى الباحث (Perfetti,1995) مما سبق أن هناك على الأقل ثلاثة مخارج للقدرات ميتامعرفية التي يجب تكون رابط (impact) بين القدرات العالية للقراءة، وهي كالتالي:

- معرفة الاستراتيجيات المطبقة في فهم النص(اخذ نقاط، تسطير الجمل...).
- معرفة مختلف بيانات النص.

4 - طرق تعلم القراءة:

تنقسم طرق تعلم القراءة الى ثلاثة طرق، وهي كالتالي:

4 -1-الطريقة التحليلية(التركيبية): و يتفرع منها

4-1-1- طريقة الحروف(الطريقة الهجائية): يبدأ الطفل في هذه الطريقة بتعلم الحروف الهجائية، و أسمائها، و أشكالها و بالترتيب الذي هي عليه(ألف، باء، تاء، ثاء،... الخ) ولذلك سميت الطريقة الهجائية، و يسير المعلم في تدريسها على النحو الأتي:

- ينطق المعلم الحرف المكتوب على اللوح أمام التلاميذ و يقوم التلاميذ بالترديد وراءه ويكرر ذلك عدة مرات، و قد يكتب المعلم عددا من الحروف حسب قدرة الأطفال و يقرؤها بالتسلسل، و يقوم الأطفال بترديدها خلفه(أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ،... الخ) عدة مرات، ثم يسألهم عن اشكالها، ثم يقوم بالعملية المخالفة بين مواقع الحروف، ثم يسال عنها ليتأكد من معرفتهم لها.(Kohler.W, 1995)

- يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على كتابتها حتى يتقنونها.

- ينتقل المعلم إلى مجموعة أخرى من الحروف و هكذا حتى النهاية. مع التركيز على أهمية الترتيب لهذه الحروف، وهو بهذه الطريقة يتبع الطريقة الجمعية عند القراءة، و الأسلوب الفردي عند الكتابة.

- و لقد سادت هذه الطريقة زمنا طويلا لما فيها من مزايا أهمها:

- أنها سهلة على المعلم لأنها تتم بالتدريج و الانتقال في خطوات منطقية.

- أنها الطريقة المثلى التي يألفها أولياء الأمور، لأنها تعلموا بها، و لذلك فان هؤلاء لا يتحمسون لغيرها ولا لأي تغيير عليها.

- أنها تمكن الطالب من السيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها، مما يجعلهم قادرين على التعامل مستقبلا مع المعجمات اللغوية.

- يتمكن الطفل بهذه الطريقة من تركيب كلمات مستقلة، لانه يمتلك أسس بناء هذه الكلمات و هي الحروف.

- و لكن يؤخذ عليها جملة من العيوب أهمها:

- أنها تخالف الطريقة الطبيعية لتعليم الأطفال، إذ أنها تبدا من الجزء إلى الكل، ومن المجهول إلى المعلوم، بينما واقع تعلم الطفل عكس ذلك.

- يتعلم الطفل الحروف دون أن يدرك وظيفتها، و يطل في عالمها المجهول مدة طويلة لانه يحفظها حفظا ببغاويا.

- أن صوت الحرف اصغر من اسمه.

- تعود هذه الطريقة الأطفال على القراءة البطيئة، لأنها قائمة على التهجي حرفا حرفا، و على قراءة الجملة كلمة كلمة، و يترتب على هذا عدم إدراك الجمل، و العبارات إدراكا تاما.

- يتعلم الأطفال من خلال هذه الطريقة رموزا لا معنى لها.

- يستغرق الانتقال بالطفل من الحروف إلى الكلمات إلى الجمل وقتا طويلا.

- لا تتيح هذه الطريقة للطفل التصور البصري للشكل المكتوب.

- ليست في هذه الطريقة مراعاة لنمو للطفل أو قدراته.

- تفرض هذه الطريقة حرية الطفل، و تحد من انطلاقه في التحدث.

- تقوي هذه الطريقة الطفل في التهجي إلا أنها لا تقدره على القراءة الصحيحة.

4 -1-2-الطريقة الصوتية: يبدأ الطفل في هذه الطريقة بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها، لذا فهي تختصر على مرحلة تعلم الحروف نفسها، ويتبع في تدريسها الخطوات الآتية:

يكتب المعلم الحرف الأول(أ) أمام الطلاب، أو يعرضه على بطاقة بخط كبير واضح مع صورة(الأرنب) مثلا ويقول: وهو يشير إلى الحروف:ألف همزة وفتحة(أ) و التلاميذ يرددون خلفه، ثم ينتقل إلى الحروف الأخرى، و يستطيع المعلم أن ينتقل إلى الحروف منفصلة، ثم مجتمعه كأن يقول:

د فتحة- د، ر فتحة- ر، س فتحة س و يقول: درس. و هذه الطريقة تتيح للمتعلم أن يتعلم ثلاثمائة و أربعة و ستين صوتا، و لا ينتقل المعلم بتلاميذه في كثير من الأحيان إلى تكوين كلمات إلا بعد امتلاك الطفل عددا كثيرا من الأصوات.

- تمتاز هذه الطريقة بمزايا الطريقة السابقة يضاف إليها:

- أنها تربط مباشرة بين الصوت، و الرمز المكتوب.

- أنها تدرب التلميذ على الأصوات المختلفة.

- أنها ضرورية لا بد منها في تعليم القراءة.

- لكن تكتنفها عيوب الطريقة السابقة أيضا، ويضاف إليها:

- يصيب التلاميذ الذين يتعلمون بهذه الطريقة الاضطراب صعوبات تعلم القراءة، وذلك في الكلمات.

- كثير من الطلاب يصعب عليهم ربط الأصوات بالكلمات ثم تعميمها على كلمات أخرى.

- تترك عند الطفل عادات سيئة في النطق كمد الحرف زيادة عن المطلوب، او عدم التفريق بين المد و غيره.

بدلوا المربين جهودا كبيرة،حيث هناك من اخذ عن هاتين الطريقتين، فاستخدموا المكعبات التي تعبر عن الحروف، و الصورة و الرسوم، و طلبوا من الأطفال الكتابة على الرمل، واللعب بالصلصال، إلا أن هذا لم يغير من حقيقة انهما ثقيلتان على المتعلم(Huey.E.B, 1990).

4 -1-3 -الطريقة المقطعية: تعتمد هذه الطريقة على المقاطع الكلمات،و تجعل منها لتعليم وحدات لتعلم القراءة للمبتدئتين بدلا من الحروف والأصوات، و لذلك سميت بالطريقة المقطعية، وهي محاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية اكبر من الحرف، والصوت، ولكنها اقل من الكلمة.

تتكون الكلمة العربية غالبا من مقطعين فاكثر، و الطفل بهذه الطريقة يتعلم عددا من المقاطع ليؤلف بها الكلمة.

ومن المعلوم أيضا، أن الكلمات ذات المقطع الواحد، في العربية قليلة مثل: (من، ما، في، لم، قل، ضد، أب، أم، أخ، دم) وأن كثيرا منها لا يمكن تقديم صور موضحة لها، لذلك كانت هذه الطريقة صعبة على الأطفال.وفي العادة، فان هذه الطريقة تبدا بتدريب الأطفال على كتابة حروف العلة مع لفظها، وذلك عن طريق كلمات تتضمن هذه الحروف، وصور تمثل هذه الكلمات، ويتكرر نطق المعلم لهذه الكلمات، ولأصوات الحروف حتى يتقنها الطفل.

استخدام حروف العلة يهدف في البداية الى استخدم حروف المد لتوضيح أصوات بقية الحروف الهجائية، ومن ثم يمكن أن يبنى بحرف واحد ومد مقاطع مثل:(با، بو، بي) ونتيجة هذه المقاطع الحاصلة لكل حرف، تتاح الفرصة للطفل أن ينطق هذا الحرف اكثر،

وبدرجة اكبر، وحتى يثبت لدى التلاميذ صوت الحرف، و نطقه بطريقة أدق، يلجأ المعلم إلى تقديم مقاطع للتلاميذ ذات معنى مهم عندهم مثل: (بابا، ماما، سوسو، ...)

- ومن مزايا و عيوب هذه الطريقة نجد:

- طريقة جزئية في منهجها وأسلوبها.

- أن المقاطع ذات المعنى في اللغة العربية قليلة، وبناء على هذا، فان المعلم مضطر لاختيار مقاطع لا تدل على معنى مثل(نا، نو، ني)، و بالتالي ربما كانت هذه الطريقة اكثر نفعا في لغات تكثر فيها المقاطع.

- هذه الطريقة ثقيلة على الأطفال، لأنها تلقى عليهم عبئا لا يحتمله في الفترة الأولى من تعلمه

القراءة، لأنها تلزم الطفل أن يتذكر مقاطع الكلمات فان لم يستطع تذكرها لا يستطيع أن يفهم المقاطع الجديدة.(Smith.B, 1994)

- تشترك هذه الطريقة مع سابقتيها فيما اخذ عليها من عيوب و نقد.

- ينصب هم هذه الطريقة على أجزاء من الكلمة المفردة، وهي المقطع الذي في النهاية، لا يؤدي معنى للطفل، فلذلك تبعث فيه السآمة والملل.

4 -2- الطريقة الكلية(التحليلية):

تضمن أية طريقة في التدريس اكبر قدر من الوضوح في المعنى تعد طريقة جيدة وناجحة بالنسبة للطفل، ومما لا شك فيه أن الطريقة الكلية تحقق هذه الميزة إلى حد كبير، إضافة إلى هذا فان الطريقة تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان، إذ هو في طبيعته يبدا بادراك الأشكال بشكل كلي، ولا يدرك أجزاءها أول مرة(بناء على النظرية الجشتالطية) ويصوغون هذه الطبيعة بان الجزء نفسه لا قيمة له لانتمائه لكل يرتبط به، فالحرف لا معنى له في نفسه، ولا دلالة إلا في إطار الكلمة التي ينتمي إليها، والكلمة أيضا قد تحمل معنى، ولكن معناها الدقيق لا يتضح إلا مع وضعت له في الجملة، ولذلك كانت هذه الطريقة في تعليم القراءة انسب لنمو المتعلم، و اقرب إلى طبيعته. علاوة على شعور الطفل بأنه

يقرأ شيء ذا دلالة، فيتولد لديه الدافع الذاتي، ولهذه الطريقة عدة أشكال منها(Thomas.A.M,1993):

4 -2-1- طريقة الكلمة:

يبدا التلميذ في هذه الطريقة أيضا طريقة(انظر و قل)، بتعلم القراءة عن طريق الكلمة لا الحرف، ولا الصوت، ولا المقطع، ومع أنها تبدا عن طريق تعلم الوحدات اللغوية كسابقتها إلا أنها أوسع منها،ولها معان يفهمها الطفل، ففي هذه الطريقة يقوم كثير من المعلمين بتعليم طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور، والبطاقات، ويتبع في تدريسها ما يلي:

- ينطق المعلم الكلمات بصوت واضح مشيرا إليها، ويقوم التلاميذ بمحاكاته ناظرين إلى الكلمة بإمعان و تركيز، وفي الوقت نفسه يؤكد المعلم العلاقة بين الصورة والكلمة.
- يقوم المعلم بتكرار نطق الكلمة عدة مرات لتثبيت صورتها في أذهان التلاميذ.
- يتدرج المعلم في الاستغناء عن الصورة المرافقة لهذه الكلمات حتى يصبح الطفل قادرا على التعرف على الكلمة، و يميزها دون الاستعانة بالصورة.
- يقوم المعلم بتحليل الكلمة إلى حروفها، حتى يستطيع الطفل التمييز بين الحروف.

- وتمتاز هذه الطريقة بما يأتي:

- يبدا الطفل فيها بتعلم ما له دلالة و معنى.
- تتماشى هذه الطريقة مع طبيعة إدراك الطفل، لان الكلمة في ذاتها كل وليس جزءا.
- تزود الطفل بثروة لغوية يمكن الإفادة منها.
- هي أسرع في تعلمها من الطرق السابقة لأنها تخلق عند الأطفال الدافعية والرغبة.
- تربط هذه الطرقة بين اللفظ والمعنى.

- و مما يؤخذ عليها ما يأتي:

- أنها لا تستند دائما على أسس من الإعداد فيما قبل مرحلة القراءة.
- يدخل فيها عنصر التخمين بشكل اكبر.
- تجعل الطفل يخلط بين أشكال الكلمات المتقاربة نحو(قال، فال، مال، نال) لانها تعتمد على شكل الكلمة.
- قد يعجز الأطفال عن قراءة الكلمات القريبة او غير المألوفة.

- ينتاب هذه الطريقة العجز الواضح في القدرة على التحليل، لان التلاميذ لا يدركون كل العناصر في الكلمة، بل ربما يجهلون هذه الحروف وأصواتها.(Martin.M,1994)

4 -2-2- طريقة الجملة:

ظهرت هذه الطريقة نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى طريقة الكلمة، وتعد الجملة في هذه الطريقة الوحدة التي يتم بها تعلم القراءة وتقوم على الأسس الآتية:

- إعداد جمل قصيرة من قبل المعلم مما يألفه التلميذ وكتابتها على اللوح أو على بطاقات، وقد تؤخذ الجملة من أفواه التلاميذ.

- ينظر التلاميذ إلى الجملة بانتباه، وتركيز و دقة.

- ينطق المعلم الجملة ويرددها الأطفال وراءه جماعات وفرادى مرات كافية، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات من حيث المعنى والشكل ويتبع فيها ما فعله في الأولي.

- بعد عدة جمل يبدا بتحليل الجمل ويختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف، ويجدر بالمعلم هنا ألا يتعجل في عملية التحليل وألا يبطئ فيها.

- وتمتاز هذه الطريقة بما يأتي:

- أنها تقدم للتلاميذ شيئا ذا معنى.

- تقوم هذه الطريقة على أساس نفسي تبدا بالكليات دون التركيز أول الأمر على الجزئيات.

تستند هذه لطريقة على استغلال خبرات التلاميذ واستخدام الكلمات الشائعة في حياتهم اليومية.

- يقل الحدس و التخمين فيها عما هو في طريقة الكلمة.

- تعمل هذه الطريقة على اتيان بالطفل في تحدثه وتعبيره في لغته الشفوية والكتابية.

- ويؤخذ عليها ما يأتي:

- تسمح المعلم ان يهمل عملية التحليل الكلمات الى حروف، حيث في هذا الاهمال يتعين على الطفل قراءة كلمات جديدة.

- تعرض الجمل وتقرأ على أسماع التلاميذ بطريقة آلية وبالتالي إذا انتقل الطفل من الجملة فيها كلمات موجودة في جمل التي من قبل، لا يمكنه التعرف إليها.
- تحتاج هذه الطريقة في تعليم القراءة للمبتدئين امتداد لطريقة الكلمة، لان اتخاذ القصة أساسا في هذه الطريقة إنما يتركز على تحليلها إلى جمل، وبعد ذلك اتخاذ الجملة عنصرا في عملية التعليم.

4 -3- الطريقة المزدوجة(التحليلية - التركيبية):

يتبين من خلال استعرا ضنا لطرق تدريس السابقة أن لكل طريقة مزايا و عيوبا، وانه ليس هناك طريقة واحدة تتمتع بكل المزايا، فان الاتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين اكثر من طريقة وبمعنى أن يؤخذ من كل طريقة مزايا، وترك مساوئها قدر الإمكان. لذلك ارتاىء المختصون ضرورة الإستفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أم جزئية، ومن ثم تتبلور فكرة الطريقة المتبعة حاليا في التدريس، وهي الطريقة التركيبية- التحليلية التي من أهم عناصرها ما يأتي:

- تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعنى ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.
- تقدم لهم جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة.
- أنها معنية بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف على أصوات الحروف، وربطها برموزها، وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية.
- أنها تعني في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما واسما،وبهذا تنتفع بمزايا الطريقة الأبجدية.
- تخلصت هذه الطريقة من العيوب التي لحقت بالطريقة السابقة.

ومن الأمور التي تزيد من فاعليتها كأسلوب في تعليم القراءة للمبتدئين كونها تبدا بما هو مستخدم في حياة الطفل، حيث تستهل خطواتها باختيار كلمات قصيرة مما يألفه الطفل، تستغل الصور الملونة والنماذج، والحروف الخشبية وغيرها من الوسائل استغلالا وافرا مما يضمن لهذه الطريقة عنصر التشويق والرغبة.

وتقوم هذه الطريقة كما يراها (عبد العليم إبراهيم، 2002) على أسس نفسية ولغوية أهمها:

- إدراك الأشياء جملة
- الجملة هي وحدة المعنى، وان الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى.
- القراءة عملية التقاط بصري للرموز الكتابية وليست تخمينا أو حدسا، فمعرفة الحروف أساس مهم في هذه العملية.
- تفيد التجارب أن الوقت المستغرق في الالتقاط البصري للحرف هو الوقت نفسه المستغرق في التقاط الكلمة كلها.

- مراحل تعليم القراءة بالطريقة المزدوجة:

استخدام هذه الطريقة يستلزم أن يسير المعلم بتلاميذه على وفق خطوات أربع لابد من أن يسلكها متدرجة واحدة بعد الأخرى، بحيث تمهد المرحلة السابقة إلى المرحلة اللاحقة، وتتداخل فيها المراحل كمايلي:

- مرحلة الإعداد والتهيئة.
- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.
- مرحلة التحليل والتجريد.
- مرحلة التركيب.

5 -شروط تعلم القراءة:

5 -1- الشروط الاجتماعية:

اثبت عدة دراسات أن المستوى الاجتماعي للتلميذ عامل مهم لتعلم الطفل، بحيث أثبتت دراسة أقامها مختصون بعلم النفس المدرسي أن هناك فروق بين التلاميذ الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي عالي و التلاميذ الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي منخفض، حيث أن أطفال الفئة الأولى يقرؤون افضل من الفئة الثانية(Mialart,1975).

5 -2 - الشروط العائلية:

يولي الأولياء اهتمام كبير لتعليم الطفل القراءة مهم جدا فهذا يحفز التلميذ ويجعله يتوجه نحو القراءة، فيعتبر الوالدين كقدوة يتبعها الطفل، فإذا كان الوالدين يوضبان على المطالعة والقراءة فسيقتدي بهما الطفل.

5 -3 - الشروط الادراكية:

5 -3 -1 الإدراك البصري:

قبل البدء بتعلم القراءة على الطفل أن يكون صحيح النظر، قادر على توجيه وتركيز نظره حتى يستطيع أن يرى ما يقع تحت بصره واضحا كاملا. كما يجب أن يكون قادرا على التمييز بين الأجزاء صغيرة مرتبة كالتفريق بين"د"و"ذ" و التفريق بين كلمتين متقاربتين مثل "قائم"و"نائم" كما أن قدرة العين و اعتبارها الاتجاه الصحيح أثناء الرؤية ضرورة لابد منها قبل البدء في تعلم القراءة.

5 -3 -2 - الإدراك السمعي:

ان أي خلل يطرأ على حاسة السمع يكون عائقا في تعلم القراءة، لان السمع يسمح للطفل بمراقبة النطق بحيث يقول (Piaget.J, 1948) أن السمع و الصوت مرتبطان بالنسبة للطفل العادي، وهذا الاخير يضبط تصويته على الحوادث الصوتية التي يدركها.
نجد الطفل الذي يعاني من خلل في السمع غير قادر على التمييز بين أصوات الكلمات المختلفة، وبالتالي اصبح عاجزا عن ضبط هذه الأصوات برموزها الكتابية.

5 -4 - الشروط الحركية:

توجد علاقة وثيقة بين البنية الزمانية- المكانية والتصور الجسدي والقراءة من جهة والكتابة من جهة أخرى. أقيمت عدة دراسات على مجموعة من الأطفال الذين يملكون تصور

جسدي سيئا عن ذاو تهم، أو لديهم بنية مكانية-زمانية سيئة والذين ينجزون الحركات والإشارات المطلوبة في الاعتبار إنجازا خاطئا يعانون من صعوبات في اللغة المكتوبة.

5 -5 - الشروط المتعلقة باللغة:

اللغة مجال واسع، وسنؤكد على 3 نقاط مهمة وهي:

5 -5 -1- الوظيفة الرمزية:

حسب (Wallon.H,1975) فالوظيفة الرمزية تسمح بوضع العلاقة بين المضمون الحقيقي بالمقاصد أو للفكر أو للصور التي تعبر عنهم أي الأصوات، الحركات وحتى الأشياء.

أما (Delacroix,1975) فيعرفها بأنها الترميز من الدرجة الثانية، لذلك تكون الوظيفة الرمزية لدى الطفل متصورة بصفة كافية ليستطيع أن يتعلم القراءة.

5 -5 -2- الاتصال:

هو القدرة على استقبال وفهم المرسلة الموجودة في النص المكتوب. وبالتالي اللغة المكتوبة تمثل المرحلة الثالثة بعد المرحلتين الأساسيتين هما اللغة المتمركزة حول الذات (Egocentrique) واللغة الاجتماعية.

5 -6 - الرصيد اللغوي:

يتطلب الدخول في عالم اللغة المكتوبة المظهر الكمي للغة، إذ امتلاك الطفل رصيد لغوي غني ومتنوع يفتح له أبواب الكتب في فهم المفردات وتخزينها في ذاكرته.

5 -7 - الشروط المتعلقة بمستوى الذكاء:

اثبت الطبيب(Simon. F) أن العمر العقلي(95) يتوافق مع العمر الملائم لتعلم القراءة حيث توصل إلى هذه النتائج بعد دراسة قام بها على أطفال أسوياء واخرين غير أسوياء، حيث طبق عليهم بنود اختبار القراءة فوجد أن الأطفال الذين عمرهم العقلي يساوي أو يفوق (6 سنوات) يستطيعون قراءة مقطع فاكثر، وان الأطفال الذين يبلغ عمرهم العقلي مابين(7-8 سنوات) .

5 -8 - سن تعلم القراءة:

إن افضل مرحلة للبدء في تهيئة الطفل لتعلم القراءة هي حوالي السن السادسة، هذا يعني أن الطفل في هذا السن قد وصل إلى مرحلة من النضج، حيث يبدأ الطفل في تعلم القواعد الأساسية للقراءة وهذا لا ينفي أن هناك أطفال يمكنهم البدء بتعلم القراءة قبل سن السادسة، الأطفال الأذكياء.

6- مهارات القراءة:

التلميذ في الصف الأول الابتدائي حتى الصف الثالث اكتساب مهارات القراءة بسهولة ودون إرهاق إذا كان مهيئا من الناحية العقلية و الجسمية، فمايلي أهم المهارات إلى يستطيع أن يكتسبها التلميذ خلال الثلاث سنوات الأول من المدرسة الابتدائية:

6 -1- مهارات القراءة للسنة الأولى ابتدائي:

تتكون لدى التلميذ في نهاية السن الأولى المهارات التالية:

- الإلمام بجميع حروف الهجاء وأشكالها.

- الربط بين الكلمة والصورة والتعرف على الكلمات الجديدة بالصور.

- التمييز الصوتي بين الحروف والتمييز البصري بين أشكال الحروف.

- أن يقرأ التلميذ من الجمل المتكونة من كلمتين، ثلاثة أو اربع كلمات.

- أن يعرف التلميذ الحركات القصيرة(الفتحة، الضمة، الكسرة والسكون) والحركات الطويلة(المد بالألف، المد بالواو، المد بالياء) وكذلك إخراج الحروف من مخارجها.

- أن يعرف التلميذ قراءة الكتاب المقرر بإتقان.

- أن يستطيع حتى نهاية السنة الأولى قراءة ما يقل عن 300 كلمة من الكلمات التي توجد في محيطه والتي تعبر عن واقعه ومشاهداته(Bouchard.M.J,1999).

6 -2- مهارات القراءة للسنة الثانية ابتدائي:

تتكون لدى التلميذ في نهاية السنة الثانية المهارات التالية:

- أن يعرف الحركات الممدودة و المشدودة و التنيون و اللام الشمسية و اللام القمرية، المفرد و المثنى، الجمع، التذكير، التأنيث.

- أن يكون التلميذ قادرا على قراءة جمل مكونة من الكلمات التي تعلمها.

- أن يعرف قراءة الكتاب المقرر بدقة و إتقان و أن يكون متمكن من استخدام كلمات هذا الكتاب في جمل مفيدة.

- أن يستطيع فهم معنى الكلمة التي يقرأها في جملتها.

- أن يتحكم في قراءته الجهرية، بحيث يكون غير قادر على تكرار أو قراءة كلمة أو جملة أو إضافة كلمة غير موجودة و عدم إبدال كلمة بغيرها و أن يكون سريعا في القراءة.

- قراءة بعض قصص الأطفال القصيرة ذات الأسلوب السهل المبسط و كذلك قراءة الكتب المصورة التي تناسب عمره و ميوله.

6 -3 - مهارات القراءة للسنة الثالثة:

يكون التلميذ في نهاية السنة الثالثة المهارات التالية:

- يقرا فكرة من بين عدد من الجمل السهلة والقصيرة دون تعثر.

- أن يتمكن من قراءة الكتاب المقرر بدقة وإتقان وان يستعمل كلمات هذا الكتاب في جمل مفيدة.

- أن يقرا الجملة دفعة واحدة ويفهم المعنى العام لما يقرا.

- أن يكون قادرا على صياغة الأفعال في المضارع، الماضي، الأمر، الأسماء الموصولة، الضمائر، حروف الجر، أسماء الإشارات وأدوات الاستفهام.

- أن يكون قادرا على التعبير عن الأفكار في تسلسل وتتابع، حيث يكون تلقائيا في التعبير.

- أن تكون له القدرة على سرد قصة أو حادثة قصيرة والتعليق عليها وإبداء الرأي فيها إن استطاع.

- أن يشارك مع الجماعة في الحوار أو المناقشات البسيطة والتعبير عن أفكاره من خلال الحوار أو المناقشة بحرية.

ولتدعيم هذه المهارات يجب حث التلميذ على القراءة وذلك بالإشارة والتوجيه المدرسي.

7- نماذج اكتساب القراءة:

أردنا دراسة صعوبات القراءة انطلاقا من مخطط نظري. بمعنى دراسة كيف تتم عملية معالجة الكلمات من طرف الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة، حيث لا يمكن معرفة كيف تتم عملية المعالجة لان عملية تعلم القراءة تتم بصفة عامة، الشيء الذي أدى إلى فتح جدال حول القراءة(Charlles, 1996 ; Lecoq, 1991 ; Sprenger, 1996).

أقيمت في السبعينات عدة دراسات والتي توصلت إلى إثبات أن التعرف على الكلمات تعتبر عامل محدد لعملية الفهم والتي تبقى الهدف الأساسي للقراءة حسب(Frith,1986)، عكس ما يراه البعض الذين يعتبرون أن القراءة هي عبارة عن لغز لساني(devinette-linguistique)، كما تطرقوا إلى تحليل حركة العين أثناء عملية القراءة فتوصلوا إلى أن

وجود مسح بصري لكل الكلمات وهذا عند القارئ الجيد(Carpenter et Just, 1991).

إن النماذج التي سوف نقوم بعرضها تصف المكانيزمات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من القراءة، حيث يكون بإمكان الطفل أن يقوم بتطوير الجهاز المسؤول عن التعرف على الكلمات المكتوبة وإتقان كل ما هو شفهي(Fayol, 1992 ; Lococq,1993).

نجد حاليا نموذجين مقترحين من طرف (Frith.U,1985 ;Seymour,1986) في الدراسات الحديثة التي من خلالهما نذكر استراتيجيات تسمح لنا بالتعرف على الطريقة التي يستعملها الطفل حتى يتمكن من القراءة.

1-7- النموذج التطوري لاكتساب القراءة (Frith.U; 1985):

اتجهت النماذج التطورية نحو وصف أنواع من الاستراتيجيات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من التحكم في القراءة . وفي هذا الصدد نجد نموذج (Frith,1985) الذي اقترح نموذجا يحتوي على 3 استراتيجيات مختلفة للتعرف على الكلمات المكتوبة وفق المخطط التالي:

Stade	**Lecture**	**écriture**
1 a	Logoraphique	
1 b	Logoraphique	Logoraphique
2 a	Logographique	Alphabétique
2 b	Alphabétique	
3 a	Orthographique	
3 b	Orthographique	Orthographique

النموذج الوراثي ل " Frith (1985)"

7-1-1- الاستراتيجية لوغوغرافية: (Logographique)

تتميز هذه الإستراتيجية بالمعالجة الكلية للكلمات، و التي تكون من نوع بصري فقط. إن المؤشرات التي تكون تخص معالجة المعلومات دون المرحلة البصرية البارزة، التي تكون هنا_المعلومة من طبيعة فونولوجية. التي تلعب دورا هاما في التعرف على الحرف الأول الذي يدخل في إعادة التعرف على الكلمة، حيث تكون أجوبة الطفل على الكلمات المكتوبة عبارة عن إجابات صحيحة ،و إنما باستعمال الطريقة البصرية ولكن لا بد ان تكون الكلمات الموجودة في سياق الكلام.

فحسب Frith الإستراتيجية اللوغوغرافية التي تتم فيها عملية التخزين و إنما على الشكل البصري، الذي يعتبر العنصر المسيطر في المرحلة الأولى من القراءة، ليسمح بعد ذلك بتطوير المفردات البصرية.

أما (Seymour,1986) فإن الكلمات خلال هذه الفترة لا تعالج الأشياء اللسانية و إنما تعالج الأشياء البصرية، بمعنى في هذه الإستراتيجية نعتمد على المعالجة البصرية للكلمات لهذا فالأطفال يستعينون بوجود خطوط و سمات مرئية بارزة(الحرف الأول، الهيئة العامة) دون الأخذ بعين الاعتبار ترتيب الحروف و العوامل الفونولوجية لأنه لا يزال يجهلها، وهذا الاعتماد على السمات المرئية البارزة يجعل الطفل يختار الإجابات الأكثر منطقية (logique).

7-1-2- الاستراتيجية الحرفية (alphabétique)

تقوم هذه الاستراتيجية على إعادة فك الترميز، فالطفل يقوم بمعالجة فونولوجية حتى يتحصل على الأصوات، تتطلب هذه الاستراتيجية معرفة الحروف المنظمة في سلسة مكتوبة في حروف بنفس التنظيم الذي يكون عليه في الكلام. أي كما نسمعها وهذه الاستراتيجية تقوم على ثلاثة:

- مرحلة التحويل الخطي الحرفي: تستعمل هذه الطريقة في فك الترميز الجزئي هي حرفا بحرف حيث تقوم على معالجة بنية العلاقة بين الشكل الحرفي والخطي(graphème-phonème)، لهذا فهي تتطلب معرفة تقطيع الكلمات إلى حروف (الوعي الفونولوجي) ومعرفة الحروف الأبجدية(Enni,1989). فالمبتدئ يعالج الحروف واحدة تلوى الأخرى وينطقها محاولا الاحتفاظ بها أثناء معالجة الحروف الموالية ثم بعد ذلك يحاول جمع كل الحروف بطريقة تجعله يتحصل على مجموع قابل للنطق وتكوين الكلمة صحيحة.

- مرحلة التجميع الفونولوجي: تتمثل هذه الاستراتيجيات من نوع تماثلي حيث يكون التجميع الفونولوجي وتعطي وحدات توسطية بين الكلمة والحرف ويتم ذلك باسترجاع المفهوم المراد من ذاكرة الكلمات المتشابهة. أن هذه الاستراتيجية تحصل قبل فك الترميز لان التحليل والتركيب يكون في الحروف الأكبر من الوحدات infra-syllabique إذ إن المبتدئين يحتاجون إلى مؤهلات فك الترميز حتى يتمكنوا من تطوير التماثلات الكتابية الكافية وقراءة الكلمات بالتشابه.(Goswami, 1992)

- مرحلة التماثلات الكتابية: يتطلب اكتساب القراءة معرفة الحروف الأبجدية كونها تسمح بجمع وربط صوت بكل حرف يكون الكلمة، وهذا النوع من الربط بين الحرف والصوت يكون اسهل من الربط بين الكلمة والرمز البصري من حيث التخزين، وبالمقابل فان كتابة الكلمات يكون بتمثيل الحروف في الذاكرة وهذا يعني ان الكلمات المكتوبة تخزن في الذاكرة إضافة إلى أشكالها الكتابية أشكال أخرى فونولوجية مفرداتية ودلالية.

يكون النظام البصري والنظام السمعي منفصلان في بعض مستويات التطور ولكن يجتمعان بمجرد تعلم الطفل فك الترميز. وبصفة عامة ففي هذه الاستراتيجية المعالجة تكون بواسطة الوساطة الفونولوجي، هذا في مرحلة أين الطفل يعالج الحروف وربطها مع الصوت، سيقع في مشاكل وصعوبات في الكلمات التي تحمل حروف متماثلة صوتيا.

3-1-7 - الاستراتيجية المعجمية(orthographique):

تتميز هذه الاستراتيجية بوجود ثروة لغوية واسعة وقدرة على التجميع القائمة على نظام معلوماتي اكثر تهيئة وتحضير من الأبجدية. وتكون المعرفة فيها بطريقة مباشرة دون

استعمال قواعد الخط الفونولوجي، ويقصد بهذا أن معرفة الكلمات أو الأشكال الخطية تقوم على معرفة بصرية مباشرة وذلك بالرجوع إلى المظهر المرئي الكلي، حيث تكون الحروف متجمعة فيما بينهما لتكون كلمات مع السند المعنوي الشفهي. هذا لا يعني أن الاستراتيجية الكتابية تشبه الاستراتيجية الحرفية التي تقوم هي الأخرى على العامل البصري، والفرق بينهما يكمن في العلاج اللساني أي اختلاف كيفي، حيث يرى (Monton,1989) أن هذه الاستراتيجية تختلف عن الاستراتيجية الحرفية في كون الوحدات الكتابية تعالج عن طريق النظام المعنوي الشفهي في المرحلة الكتابية، أما الاستراتيجية اللوغوغرافية فهي تعالج الصور عن طريق النظام المعنوي المرسوم.

المناقشة:

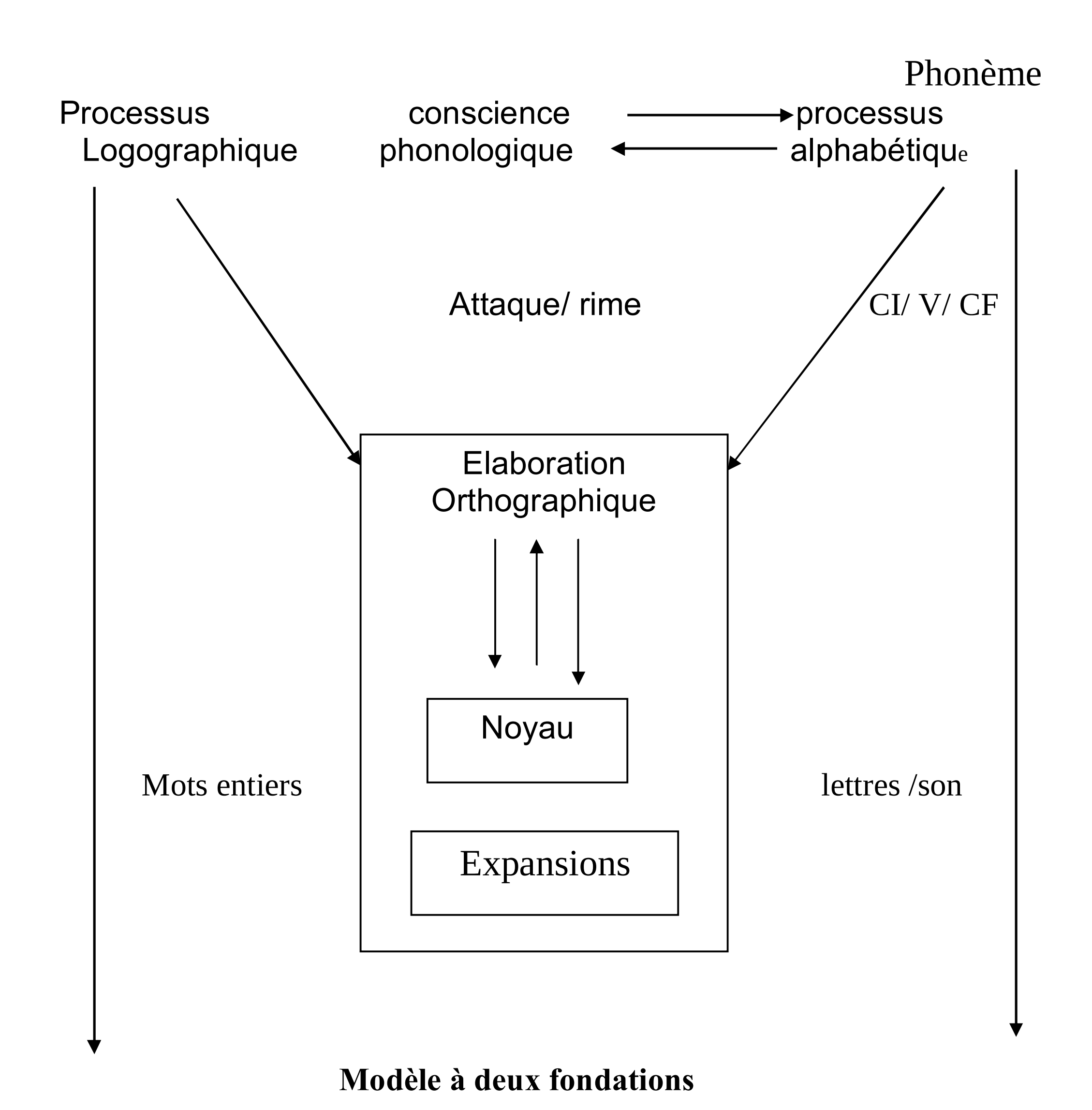
الهدف من هذا النموذج التطوري هو شرح التغيرات الملاحظة داخل مبادئ المعالجة، بحيث يترك الجانب الخاص بعامل النضج والتربية ويهتم بالكشف عن السيرورات الأساسية التي تسمح للطفل من التعرف على الكلمات، ولهذا فانصب اهتمامه حول العلاقة بين القراءة والكتابة.

إن هذه الاستراتيجيات الثلاث متتابعة وهي نتاج المهارات السابقة مع المهارات الجديدة. فالمرحلة الكتابية هي نتيجة الاستراتيجيتين المعجمية واللغوغرافية وهاتين الأخيرتين يمكن أن تتطور مع. وبالتالي فان الوصول إلى الاستراتيجية الكتابية تتركز على مؤهلات العلاج الفونولوجي الذي يسمح بنطق سلاسل حرفية مثل: المقاطع.

وحسب هذا النموذج فان سبب صعوبات تعلم القراءة يعود إلى عدم القدرة في التحكم في بعض هذه الاستراتيجيات، ويحدد (Frith.U,1985) ذلك بعدم القدرة على اكتساب الاستراتيجية الأبجدية.

2-7- نموذج ثنائي الأساس لاكتساب القراءة ل (Seymour):

تعتبر القراءة في هذا النموذج كنشاط لعلاج المعلومة، ويتكون من مركبات مختلفة وتصف تدفق المعلومات من مركب لأخر كما هو مبين في المخطط التالي:



Modèle à deux fondations

Du développement orthographique (Seymour)

CI :consonne initiale / CF : consonne finales / V :voyelle

النموذج المعرفي لاكتساب القراءة « Seymour,1986 »

ينقسم هذا النموذج الى 3 مراحل وهي كالتالي:

7-2-1-المرحلة المرئية:

تختص هذه المرحلة في التحليل البصري وفي معرفة الأشكال الخطية المتعارف عليها بقياسات: حروف، مجموعة حروف، morphème، الكلمات.

7-2-2- المرحلة الفونولوجية:

تعتبر هذه المرحلة كنظام لإنتاج الكلام وتتكون من قسمين متميزين:

- قسم مفرداتي له علاقة بالمخزون المفرداتي، أي المجموع اللغوي المخزن على شكل فونولوجي.

- قسم فونيمي وهو مختص في تحليل الكلام إلى وحدات بقياس infra morphémique (حرف ومجموعة من الحروف).(Seymour,1996)

7-2-3 -المرحلة الدلالية:

تقوم هذه المرحلة على تحليل الوحدات الدلالية وتعتبر هذه المرحلة أساس الفهم المعبر عن طريق الكلام أو الفعل، كما تدخل في تعيين السمات المعنوية للمفاهيم الشفهية في النموذج.

- الطريق **« G »** يمثل الطريقة خط فونولوجي (graphophonologique).

- الطريق **« M »** تمثل الطريقة المورفمية وفونولوجيا(morphémique).

- الطريق **« M »** تمثل الطريقة المورفمية المباشرة المتنقلة من المرحلة المرئية إلى المرحلة المعنوية.

- **الطريق« G » :** تعرف الأشكال الخطية بواسطة المرحلة المرئية، والمعلومة تنتق على طول هذا الطريق إلى المرحلة الفونولوجية والتي تتمثل في الوحدات القرافيمية، هذه الأخيرة التي تجتمع على حسب طبيعة موضعها وتستعمل للترميز سواء مباشرة للتلفظ (إنتاج الكلام) أو تخزينها على شكل مفردات.
- **الطريق « M »:** معرفة الكلمة أو المورفام لها مكانة في المرحلة المرئية، تنتقل الوحدات من نوع « morphinique » إلى المرحلة الفونولوجية على طول

الطريق« M » أين يوجد مدخل مختص للمخزون المفرداتي والذي يمكن أن يكون موجه مباشرة، والإجابة الشفهية الوحدات المورفمية، تنتقل إلى المرحلة الفونولوجية مقترنة مباشرة بلفظها.(Wimmer et al,1994)

- **الطريق« M » من المرحلة المرئية إلى المرحلة المعنوية:** يفترض ممر المعلومة من هذا الطريق معرفة الكلمة أو المورفام في المرحلة المرئية، تحول هذه المورفيمات إلى المرحلة المعنوية على طول الطريق « M » أين تقرن مع الوحدات الدلالية التي تناسبها.هناك بعض العمليات في المرحلة المعنوية يمكن لها مراقبة الإجابة الحركية الدالة على الفهم. ولإنتاج إجابة شفهية يجب أن تمر المعلومة من المرحلة المعنوية إلى المرحلة الفونولوجية من جهة، ويختار المفاهيم الملائمة من المخزون المفرداتي من جهة أخرى. هذا ما يدل على وجود علاقة متبادلة بين المرحلتين الفونولوجية والمعنوية التي تسمح بفهم ما نقرأ والتلفظ بما نفهم.(Seymour,1996)

مبادئ تقويم النظام:

- تستخدم الطريق« G » كأداة لعملية اللاكلمات.بما انه لا يوجد مدخل معجمي خاص بهذه الوحدات فهي تقرا باستعمال قوانين الربط، كما أن صحة الإجابة تسمح باختيار الطريق ومستواه الوظيفي وسرعة الإجابة تقوم مقدار عجزه أو فعاليته. يوجد نوعين من اللاكلمات البسيطة واللكلمات المعقدة والنتائج المختلفة المتحصل عليها بين هاتين الفئتين تسمح بتحديد وتمييز عجز أو فعلية النظام المرئي الخطي.

- تسمح الطريق « M » الفونولوجية بتقييم قراءة الكلمات بصوت مرتفع والكشف هنا معقد لانه توجد مركبات أخرى قابلة للتدخل في هذه العملية، الشيء الذي ينمكن تفاديه ولكن يجب مراقبته ولهذا تقترح عملية القراءة بالأخذ بعين الاعتبار وفي آن واحد التدخل الحقيقي للطريق « M » والاستعانة الممكنة بالطريقين الآخرين « G » و« M » .

حتى يتم التقييم الدخول الحقيقي للطرق« M » الفونولوجية، يصبح من الضروري استعمال أدوات أين تغير الصفات أو المميزات تكون ملائمة، ومن بين العوامل التي تؤثر

على وظيفة هذا الطريق هوتردد. فإذا اخترنا كلمات ذات تردد مرتفع وأخرى ذات تردد ضعيف فان

الاختلاف في النتائج المحصل عليها يكون واضح بين المجموعتين من الكلمات، هذا يسمح بتقييم العجز أو الفعالية الوظيفية لهذا الطريق.(Habib et Serratrice,1993)

بالنسبة لتدخل الطريق « G » في قراءة الكلمات يمكن أن ينتج بطريقتين:

- في الحالة الأولى الطريق « G » يدعم الطريق« M » وهذا ما يحدث عند القراء الذين تعلموا قواعد الربط والذين هم في صدد بناء مفردات مكتوبة.

- تكون في الحالة الثانية الطريقة أي طريقة « G » الوحيدة الممكنة لقراءة الكلمات، هذا ما نلاحظه عند حالات المصابين ودماغيا الذين يشكون من عسر القراءة السطحي والعامل الذي يبين دور الطريق « G » هل هو التناسق أو التنظيم الكتابي.

(Fayol, 1992 ; Gombert, 1995 ;Lecocq, 1992)

تخص آخر نقطة مدى المساهمة الممكنة للمعنى « M » أثناء القراءة، هناك عدة عوامل قابلة للتدخل: الوظيفة النحوية الصرفية للكلمة، طبعها الملموس، الصورة الذهنية التي تثيرها.

أما بالنسبة للطريق الأخير للنظام الدلالي « M » فهناك عمليتان تسمحان باكتشاف أو معرفة هذا الطريق، قراري مفرداتي وقراري دلالي، خلال القرار المفرداتي نطلب من المفحوص إذا كانت سلسلة الصفات الكلمة موجودة في اللغة أم لا، الشيء السلبي هي هذه التجربة هو أن الإجابة يمكن أن تكون نابعة من ذاتي وليس مفردتي ولهذا فضلت عملية القرار الدلالي لان الفرد عليه أن يقول ما إذا كانت سلسلة من الصفات (الكلمات أو اللاكلمات) تنتمي إلى فئة معينة، هنا الاحتمال أن الإجابة تعطى على أساس فحص أو كشف لمفردات، ومن تعيين السمات الدلالية المشتركة وهي اكثر تطور من الحالات السابقة.

ولهذا فالسؤال هو معرفة إذا ما كان الوصول إلى المعنى يكون مباشرة أو هناك تدخل للطريق الفونولوجي، فالعامل الذي يجب مراقبته للإجابة على هذا السؤال هو صفة التماثل الصوتي أو عدمه بين الوحدات.

الفصــل الثانــي

صعوبــات تعلــم

ان القارئ المصاب بصعوبات القراءة هو ذلك الذي لم يستجب لتلك البرامج التي وضعت لتلبية متطلبات عالية للتلاميذ، والذي لم يكتسب المهارات والقدرات الضرورية للقراءة المفيدة، فرسخت لديه العادات الخاطئة, الأساليب السيئة في القراءة.

يبدأ الاضطراب غالبا بصورة تدريجية، ذلك أن الطفل يصادف في بادئ الأمر شيئا من الصعوبة أو يخطئ في الإجابة لبعض التعليمات. ومن الملاحظ أن المدرس يواصل في تنفيذ برنامجه المقرر، ويسير معه غالبية التلاميذ تاركين ورائهم هذا التلميذ، وسرعان ما يجد التلميذ المضطرب نفسه متأخرا عن زملائه وليس في وسعه أن يقرأ بصورة تمكنه من اللحاق بهم، وهذا الوضع يمكن أن يؤدي إلى به إلى تنمية بعض العادات في القراءة كأن يقرأ خطأ فيتراكم هذا كله إلى أن يظهر جليا عليه صعوبات في القراءة، لهذا اختلف الباحثون في تحديد مفهوم صعوبات القراءة، لكن قبل التطرق إلى التعريفات، تجدر الإشارة إلى أنن لم نتناول مصطلح عسر القراءة لعدة أسباب منها:

- عدم وجود اضطراب عسر القراءة بمعنى الكلمة (pur) .
- عدم وجود اختيارات لتشخيص عسر القراءة بأنواعه.
- الدراسة التي نحن بصدد القيام بها تتناول صعوبات في القراءة لأننا لا نستطيع تحديد نوع من أنواع عسر القراءة.

1- مفهوم صعوبات القراءة:

من أهم التعريفات نجد:

- تعريف (Borel-Maisonny,S) : " هو عدم القدرة على فك الرموز الكتابية ليتعدى بعد ذلك إلى الكتابة وفهم النصوص، وكل الاكتسابات المدرسية الأخرى، فحسب هذه الباحثة إن الطفل يكسب القراءة ما بين 5 و8 سنوات".
- فيعرف (Herman.R) الاضطراب على أنه " اضطراب مرتبط بنقص في التوجه الجانبي، حيث أن الشخص له الصعوبة التوجه في الفضاء الخارجي، وهذه الصعوبة تؤثر على قدرة التعامل مع الرموز مثل الأرقام والحروف" .

- يرى Frith.U,1998: " الاضطراب على أنه القدرة على التحكم في بعض الاستراتيجيات ويحدد ذلك بعدم القدرة على اكتساب الاستراتيجيات الأبجدية".
- أما (Perfetti.C,1998) :" فيعرف صعوبات القراءة على أنها نقص في قدرات التعرف على الكلمات الكتابية ويظهر هذا من الفرق بين السن الحقيقي وسنه في القراءة الذي قدر حسب الباحث بحوالي سنتين"
- فحسب (Siegel.L, 1988) :" إن صعوبات القراءة ، ذلك التأخر على مستوى القراءة الذي يظهر من خلال فرق السن، حيث أن عمره في القراءة يكون متأخر بسنتين عن عمره الزمني مع ذكاء عادي في قيمته الأدنى".
- أما (Kershner,O,1998) :" فيعرفا الاضطراب على أنه خلل في الوظيفة الانتباهية داخل المخ، لأن قدرات الانتباه تنمو وتطور بنمو الطفل، هذا الخلل يسمح لنا بالتفريق بين الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة ، والقارئ الجيد، كما يضيف إلى عدم التوافق بين مراقبة الانتباه في النصف الأيسر للمخ، واللغة في النصف الأيمن يؤدي إلى ظهور اضطرابات أو صعوبات تعلم القراءة".

2 - مؤشرات صعوبات تعلم القراءة:

2 -1-التعرف الخاطئ على الكلمة:

- الفشل في استخدام سياق الكلام أو الشواهد الأخرى للتعرف على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات أي عدم القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقونها في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.
- عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر.
- الإفراط في تحليل ما يقرأ وذلك بـ:
  - تحليل ما هو مألوف.
  - استخدام الأسلوب المجاني في التجزئة.
  - تقسيم الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم.

- تزايد الخلط المكاني لمواضع الكلمات والحروف وذلك يكون كما يلي:

-أخطاء في بداية الكلمة.

-أخطاء في وسط الكلمة.

-أخطاء في آخر الكلمة.

- قصور القدرة على المزج السمعي البصري.

2 -2 -الحذف لكلمات أو لأجزاء منها:

- إضافة بعض الأصوات للكلمة.
- استبدال كلمة بأخرى.
- تكرار الكلمة أو الجمل وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها، كأن يقرأ التلميذ "ذهبت للنزهة" فيقوم بتكرار عبارة "ذهبت" عدة مرات دون إكمالها لعدم قدرته على قراءة كلمة "نزهة".
- القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير الرموز والحروف.
- القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل على:

- الخلط في ترتيب الكلمات في جمل.
- تبديل مواضع الكلمات في الجملة.

- انتقال العين بشكل خاطئ في السطر الواحد أي صعوبة تتبع مكان الوصول في القراءة.

- صعوبات التنسيق الحركي، فالتلميذ يعاني من صعوبات التنسيق بين حركات العين أثناء القراءة لا يستطيع تركيز خطوة على الصفحة، ويجد صعوبة في الانتقال من سطر إلى السطر الذي يليه.

- القصور على القدرة على الاستيعاب والفهم وتشمل مايلي:

- عدم فهم معنى المفردات والجمل والفقرات.
- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.
- عدم القدرة على استخلاص المغزى من النص..

- عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى

- صعوبة التمييز بين الرموز وتشمل على:

- التمييز بين الحركات الممدودة والحركات القصيرة.
- تمييز الحروف المشددة من غيرها.
- تمييز الفرق بين اللام الشمسية والقمرية.
- التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل ـي- و ـى-.
- تمييز التنوين.
- تمييز همزات الوصل والقطع.(Laubay.C)

3 - أسباب صعوبات تعلم القراءة:

تنتج اضطراب صعوبات تعلم القراءة لعدة أسباب وسنعرضها فيمايلي:

3 -1- الأسباب الاجتماعية والانفعالية:

يحتاج الطفل قبل البدء في تعلم القراءة إلى الاستقرار العاطفي والصحة النفسية، والقدرة على التكيف الاجتماعي، بحيث أن الاستقرار النفسي يجعل الطفل قادر على التكيف السريع، الانسجام مع البيئة التعليمية الجديدة، أن ما يعانيه الطفل من قلق نفسي وحرمان عاطفي وفقدان الثقة في النفس، هي عوامل معرقلة لتعلم القراءة.

يرجع اختلال الحالة النفسية والعاطفية عند الأطفال الى اختلاف بيوتهم التي تربوا فيها، فمنهم من تمتع بطفولة سعيدة في بيت واعي، منحه المحبة المتزنة والحنان، وعلمه الثقة بالنفس وجعله قادرا على التكيف مع الجماعة، والشعور بأنه واحدا منها، فيجعلون الطفل كثير الاعتماد على غيره، لا يستطيع القيام بعمل ما بمفرده لأنه فقد الثقة بنفسه ومن الأطفال من حرم من نعمة المحبة فنبد وأهمل، الطفل في هذه الحالة يكون عرضة للعقد النفسية الصعبة الحل، قد تكون في سبب رسوبه المدرسي، فالبيئة السيئة هي المسؤول الأول عن عدم استقرار الطفل انفعاليا وعن فقدان الطمأنينة الاجتماعية(Boder.E,1989).

3 -2- اختلال البيئة المكانية الزمانية والتصور الجسدي:

يحدث اضطراب صعوبات تعلم القراءة في البنية المكانية-الزمانية والتصور الجسدي، ويؤدى هذا الاضطراب في تكوين المعلم والموضع في المكان، ويحمل هذا إلى صعوبات على التعرف.(Nicolson; Fawcett; 1990)

على ترتيب وتنظيم الأشياء حسب العلاقة القائمة بينها.

مثل: أعلى، أسفل، يسارا، يمينا، خلف...وإذ مر وقت اكتسابها فإن الطفل يسيء فهمها ويخلط بينها ثم يصعب معرفتها بسهولة.

3 -3 -اختلال الجانبية:

يخلق اختلال الجانبية مشاكل عديدة في تعلم الطفل القراءة، فنصف الكرة الدماغية الأيسر يتحكم في الوظائف المحركة بينما يقوم نصف الكرة الأيمن بتنفيذها، فعندما لا يستطيع الطفل تحقيق هذا التوازن بين الجانبين لا يستطيع توزيع الأعمال توزيعا منسجما، فيقوم جزئيا أو كليا إلى اليمين، أما الطفل الذي يستعمل اليد اليسرى ولكنه أجبر على استعمال اليد اليمنى، وينتج عنه ما يلي:

- التأتأة وتظهر أثناء التربية الخاصة.
- الخرق اليدوي، أي عدم التوافق الحركي عند ضحايا هذا التحول المناقض لتحويلهم العصبي الحركي.
- الحول.
- اضطرابات القراءة والكتابة كتقديم وتأخير الحروف .
- القلق وعدم الانتباه، عدم التحكم في البول، الخجل، والشعور بالنقص.

3 -4 -الفروق الثقافية واللغوية:

تعرقل الفروق الثقافية واللغوية ذات أهمية كبيرة في اكتساب التلميذ للقراءة، خاصة إذا كانت ثقافته ولغته تختلف عن ثقافته ولغة المعلم، هذا ما يزيد من عمق اضطراب تعلم القراءة،

فتؤدي الاختلافات الثقافية إلى إنشاء أفكار مسبقة من طرف المعلم، حول التلميذ ومن طرف التلميذ حول المعلم، وأيضا نظرة التلميذ لطبيعة القراءة وأهميتها، لاختلاف ثقافة التلميذ عن ثقافة المعلم والنصوص التي يقرأها أو الاحتفاظ بثقافة هو، وكل هذه الأسباب تؤدي بالتلميذ للوقوع في بعض المشاكل مع المجتمع وأسرته.

خلق الاختلاف في اللغة مشكلة أخرى في تعلم القراءة، ونجد أن الطفل منذ صغره لا يعرف إلا لغة أو لهجة محلية خاصة بمنطقته، أما عند الدخول إلى المدرسة فيواجه لغة تختلف عن ما اكتسبه في طفولته (اللغة الأم) فينتج عن هذا رفض للغة الجديدة في بعض الحالات، أو الخلط بين اللغتين.

يقترح بعض الباحثون أن الروضة هي أنسب حل لتجنب هذا التداخل بين اللغات، فالروضة تحضر الطفل للتكيف مع اللغة الجديدة.

3 -5 - الأسباب التعليمية:

تنشأ الأسباب التي تؤدي الى اضطرابات في المرحلة الابتدائية هي مناهج ووسائل التعليم، فغالبا ما تهمل المناهج الفروق الفردية.

- الفروق الفردية: فالمناهج المطبقة وضعت على أساس أن كل التلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات والمهارات الخاصة بكل تلميذ في حين أن لكل شخص قدرته على التعلم والاستيعاب.
- دور المعلم: فهو يلعب دور مهم، فهو بمثابة الموجه الذي يقود التلميذ إلى الأهداف الموجودة وحتى يقوم بدوره على أكمل وجه يجب أن يتمتع بتكوين متين يسمح له أن

يعرف حاجات التلميذ ومهاراته بالنسبة لكل مادة يقوم بتدريسها، أما بالنسبة للقراءة فمن المفروض أن يكون المعلم عارفا بطرق اكتساب القراءة عند التلميذ لكل مرحلة لكي لا يقع في الخطأ.(عبد الحميد خمسي، 1994)

- القراءات والحاجات الأساسية للنمو:

يرى بعض الباحثين أنه من الخطأ تعليم الطفل القراءة في السنة الأولى للدخول المدرسي، لأن نموه لم يكتمل بعد ليتعلمها بصفة صحيحة، لا يعني هذا أن لا نعلمه القراءة بتاتا في السنة الأولى، لكن يجب أن لا نمارس عليهم ضغطا كبيرا، لأن هذا ليس في صالحهم، لأنه يجب التوازن بين تلبية مطالب نمو الطفل وبين تلبية مطالب موه المتكامل بما في ذلك تعلم القراءة، إذا توفرت لها الطرق المناسبة لتدريسها على النحو السليم.

- نظام الانتقال من سنة لأخرى:

اغلب الاحيان يتم الانتقال حسب سن التلميذ لا حسب تحصيله الدراسي، فمن الملاحظ أن الأطفال يصلون إلى السنة السادسة وهم لا يتقنون القراءة المسترسلة، التي تسمح لهم بتوظيفها في مواد أخرى، فينتقل الطفل من سنة إلى أخرى حتى يصل إلى سن معين أين يجد نفسه لا يتقن القراءة، هذا بسبب سوء التقييم، فالفهم ليس أن ينتقل الطفل من سنة لأخرى بل المهم أن يكون بالانتقال.

- جمود المناهج المدرسية:

من الملاحظ في علم النفس الطفل أن البحوث كثيرة ومتطورة وهي دراسات مهمة تهتم بقدرات الطفل وكيفية تنميتها.

نجد من جهة أخرى أن المناهج المدرسية لم تتغير منذ زمن بعيد وهذا ما يبعث للحيرة، لذا نرى أن المناهج المدرسية لا تواكب التطور، فقد ظهرت وسائل جديدة ومتنوعة في مجال التعليم منها الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، في حين أن هناك بعض المدارس لا تملك أبسط الإمكانيات (كتب مدرسية، كتب المطالعة). وهذا ما يؤدي بالطفل إلى الشعور بالملل والإحباط لأنه يطمح إلى شيء أفضل.

- نقص الاستعداد لتعلم القراءة:

يتعلم التلميذ القراءة فمن المهم أن يكون لديه استعدادات للتعلم، وتتمثل هذه الاستعدادات في قدرات وأنماط السلوك، القدرات المعرفية، الإدراك السمعي ، الإدراك البصري والاستعداد النفسي للقراءة، فكل هذه الاستعدادات تمهل الطفل لتعلم القراءة.

- طرق التدريس:

القراءة عملية معقدة فإن فشل الطفل في تعلم المهارات الأساسية التي تؤهله لاكتساب القراءة قد تأخره عن بقية زملائه، فبينما هم قد وصلوا إلى درجة عالية من إتقان لقراءة ، ويبقى هو في مراحل متأخرة ومن أهم الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى مثل هذا التأخر هي:

- طول المنهج بحيث يبدل المعلم جهده ووقته في إكمال البرامج وهذا ما يجعله يغفل عن الفروق الفردية وملائمة طريقة التدريس لها.
- استعمال وسائل لا تجلب اهتمام التلميذ.
- عدم وجود علاقة بين ما يقرأ التلميذ وما في الواقع.
- عدم الاهتمام بوظيفة القراءة بحيث هي وسيلة لاكتساب المعارف والعلوم المختلفة وليست الهدف النهائي.
- عدم حث التلميذ على المطالعة خارج البرامج المقررة.

إضافة إلى هذه الأسباب توجد عوامل تساعد على ظهور اضطراب صعوبات في قراءة منها:

- التعلق الكبير بالآخرين والاعتماد عليهم.
- الإحساس السريع باليأس والقلق المفرط.
- الاستغراق في أحلام اليقظة.
- تشتت الذهن وانخفاض الحماس والحافز، فلا يبذلون الجهد الذي تتطلبه عملية القراءة.

عند اتحاد كل هذه الأسباب والعوامل تؤدي بالضرورة إلى ظهور مشاكل عند الطفل الذي يعاني صعوبات تعلم القراءة.(Sprenger; Charilles; Casalis;1996)

4 -المشاكل الناتجة عن صعوبات تعلم القراءة:

تنتج صعوبات تعلم القراءة عن مشاكل عديدة منها:

- النظرة السلبية للمدرسة.
- الشعور بأنه غير مرغوب فيه.
- الاستغراق في أحلام اليقظة.

- تشتت الذهن وانخفاض الحماس والحافز، فلا يبذلون الجهد الذي تتطلبه عملية القراءة.
- الاهتمام الزائد بالطفل المصاب بهذا الاضطراب يؤدي إلى فقدان الثقة في نفسه.
- الشعور بالإحباط يعد من الأسباب التي تجعل التلاميذ المضطربين معرضين للإشارة فيميلون للسلوك العدواني الذي يهدف للفت الانتباه إليهم.
- تشتمل شخصية التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة على عدة عناصر هي:

- الانطواء والاستغراق في التأمل، الخجل، الافتقار إلى الثقة في النفس، الخوف من أي نشاط يتضمن القراءة.
- العدوانية نحو عملية القراءة والاعتماد المفرط على عبارات الاستحسان والتشجيع.
- التوتر العصبي وصور غير مقبولة من السلوك التعويضي.
- الابتعاد عن الجماعات والهروب المتكرر من المدرسة.
- الاستسلام السريع اتجاه المصاعب.
- وفي حالات قليلة يظهر عليهم علامات السلوك التعويضي مثلا: الإعجاب بالرسم أو التمثيل.
- الشعور والإحساس بالفشل نتيجة إخفاقهم المتكرر في القراءة.
- ظهور بعض العادات العصبية مثل قضم الأظافر أو اللجوء إلى سلوك غير اجتماعي للتعويض عن إحساسهم بالنقص.

- يتولد لديهم الشعور بالقلق ويعانون من سوء التوافق بين الذات والمجتمع بدرجة أكبر من الذين يتقنون القراءة في نفس الصفوف الدراسية.(Boder.E,1994)

5 - أنواع صعوبات القراءة (عسر القراءة):

5 -1- عسر القراءة المرئي (Dyslexie visual):

ليس اضطراب بصري بما تحتويه الكلمة من معنى، بما أن النظام الخاص بالمعرفة البصرية للأشياء ليس هو السبب ولكن وظيفة النظام Grapheme(الحرفي) هي السبب، ولهذا فالأفراد يواجهون مشاكل أثناء التحليل المرئي للحروف، واختيارات إدراك الأشياء أو الخاصة بذاكرة الرسم ليست كافية لوصف هذا العجز الذي لا يصيب سوء التحليل البصري للكلمات المكتوبة، المبرزة الأساسية لهذا الاضطراب هو أن أزمنة التفاعل التي تقدر المرحلة المرئية للحروف تكون بطيئة جدا وهناك نوعين من هذا الاضطراب:

- **عسر القراءة الابجدي**:

يهجىء المصاب عند كل الحروف المكونة للكلمة قبل أن يتعرف عليها، إضافة إلى أن وقت القراءة يطول بزيادة طول الكلمة.

- **عسر القراءة الانتباهية**:

ترتكب الأخطاء البصرية في مقاطع الكلمات، كما أن قراءة الحروف داخل مقاطع تكون مضطربة في حين لو قدمت معزولة تقرأ بطريقة سليمة.(Vanaout., 1996)

5 -2 - عسر القراءة الفونولوجي (Phonologie):

يعتبر هذا النوع من الصعوبات مألوف (المتردد كثيرا) والذي مثل حوالي 60% من الحالات، فالقارئ يستعمل الطريقة الكلية، لهذا يجد صعوبات في قراءة الكلمات الجديدة واللاكلمات، فالطفل يجد صعوبة في عملية التجميع، هذا ما يؤدي به إلى خطأ في عملية التحليل الفونولوجي، لكن بإمكانه أن يقرأ الكلمات irreguliers و regulier ، لكن يبطئ ولكنه لا يقوم بأخطاء دلالية. فقد توصل Seymour من خلال دراسته، إلى أن أخطاء القلب الحرفي ليس سببه غياب لأحد الأنظمة ولكن لعجزها وإصابتها، فهم يستطيعون قراءة الكلمات المألوفة حتى

لو كانت طويلة عكس الكلمات الغير مألوفة فلا يستطيع قراءتها بصوت مرتفع، مما يدل على وجود اضطراب في التوافق بين الشكل والصوت، وكذلك الجمع بين الأصوات بمعنى آخر هناك عجز في وضعية واستعمال الطريقة التي تضمن وجود ترابط Grapho-phoneme.

5 -3 -عسر القراءة السطحي (Surface):

يمثل هذا النوع من صعوبات القراءة حوالي 20% من الحالات، ويتميز هذا الاضطراب بعدم قدرة الطفل على استعمال الطريقة الكلية وبالضبط المرحلة المعجمية، حيث يكون بإمكان القارئ أن يقرأ الكلمات أو النص لكن دون الاستعانة بالطريقة الفونولوجية، هذا ما يجعله يستغرق وقت طويل في القراءة، كما أنه يكون بإمكانه أن يقوم بعملية التجميع في المرحلة الحرفية، فهذا النوع من الاضطراب يشبه عسر القراءة السطحي المكتسب، حيث أن الطفل أو المصاب يقرأ بطريقة صوتية، يقرأ الكلمة بعد تقطيعها إلى حروف أو مجموعة من الحروف، لهذا نجده يعاني من عدة مشاكل منها:

- اضطراب على مستوى الكلمات المكتوبة ومعناها.
- اضطراب كبير على مستوى الفهم، خاصة على مستوى التمثيل الشفهي.
- اضطراب على مستوى الكلمات، حيث يقوم بكتابة الكلمة كما ينطق بها.
- تشتت على مستوى الإملاء خاصة في الكلمات المنظمة والصعبة.

يمكن اعتبار هذا النوع من الاضطراب بالاضطراب الدائم ، وإنما تأخر على المستوى المعرفي، وهذا لوجود ورم ... ؟خلفي، يمكن أن يكون أصله وراثي (Habib.M, 1999)، من هنا نجد أن الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب يعاني اضطرابات صعبة منها: المستوى الفونولوجي، الخط، المستوى الدلالي للكلمات.(Zorman.M, 1998)

5- 4 -عسر القراءة العميق (Profonds):

يتميز هذا النوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة، كما أن القارئ يكاد يكون غير قادر على قراءة

الكلمات الجديدة واللاكلمات، لكنه يقرأ بطريقة جيدة الكلمات (concerts) والكلمات المجردة.

يجد الطفل الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبات على مستوى التسمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية، هذا النوع من الاضطراب يمكن أن يعاني من اضطرابات مصاحبة مثل اضطرابات لغوية، واضطراب التعرف على الكلمات انطلاقا من الصور. هذه الاضطرابات المصاحبة تعيق أكثر الطفل على السير الحسن لإعادة التربية (Plaza.M, 1999).

5 -5 -عسر القراءة المختلط (mixte):

يتميز هذا النوع عن بقية الأنواع على أنه اضطراب يمس الطريقتين: الفونولوجية والمعجمية بنفس الدرجة، أي أن الطفل الذي يعاني من عسر القراءة المختلط لا يستطيع أن يقوم بعمليتي التجميع والتراسل. وإما إحدى الطريقتين مع وجود اضطرابات مصاحبة حادة.

أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة المختلط رغم بقائهم في مرحلة تعلم القراءة لسنتين أو ثلاثة سنوات، إلا أنهم لا يزالون يعانون من عسر القراءة الحاد (alexiques)
هذا النوع من عسر القراءة المختلط يحدث عندما تصاب الطريقتين الفونولوجية والمعجمية معا فنلاحظ مايلي:

- اصابة فونولوجية + اضظراب الذاكرة البصرية.
- اصابة الطريقة المعجمية + اضطراب التمييز الادراكي في القراءة نلاحظ:
  - فك الترميز(حرف- صوت).
  - غياب تخزين بصري للكلمات.
  - الفهم شبه منعدم.(Boder. E;1996)

المناقشة:

يرى(Frith.U, 1986) إن اكتساب مبدأ المعالجة بالنسبة للمرحلة اللوغوغرافي خفق فيه أحيانا بعض الأطفال، هذا يخص الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة السطحي. هذا ما أثبتته (Boder.E, 1996)، بالمقابل الإخفاق في المرحلة الحرفية نجده عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة التطوري، هذا يعني أن المشكل مرتبط بصعوبات على مستوى المعالجة الفونولوجية.

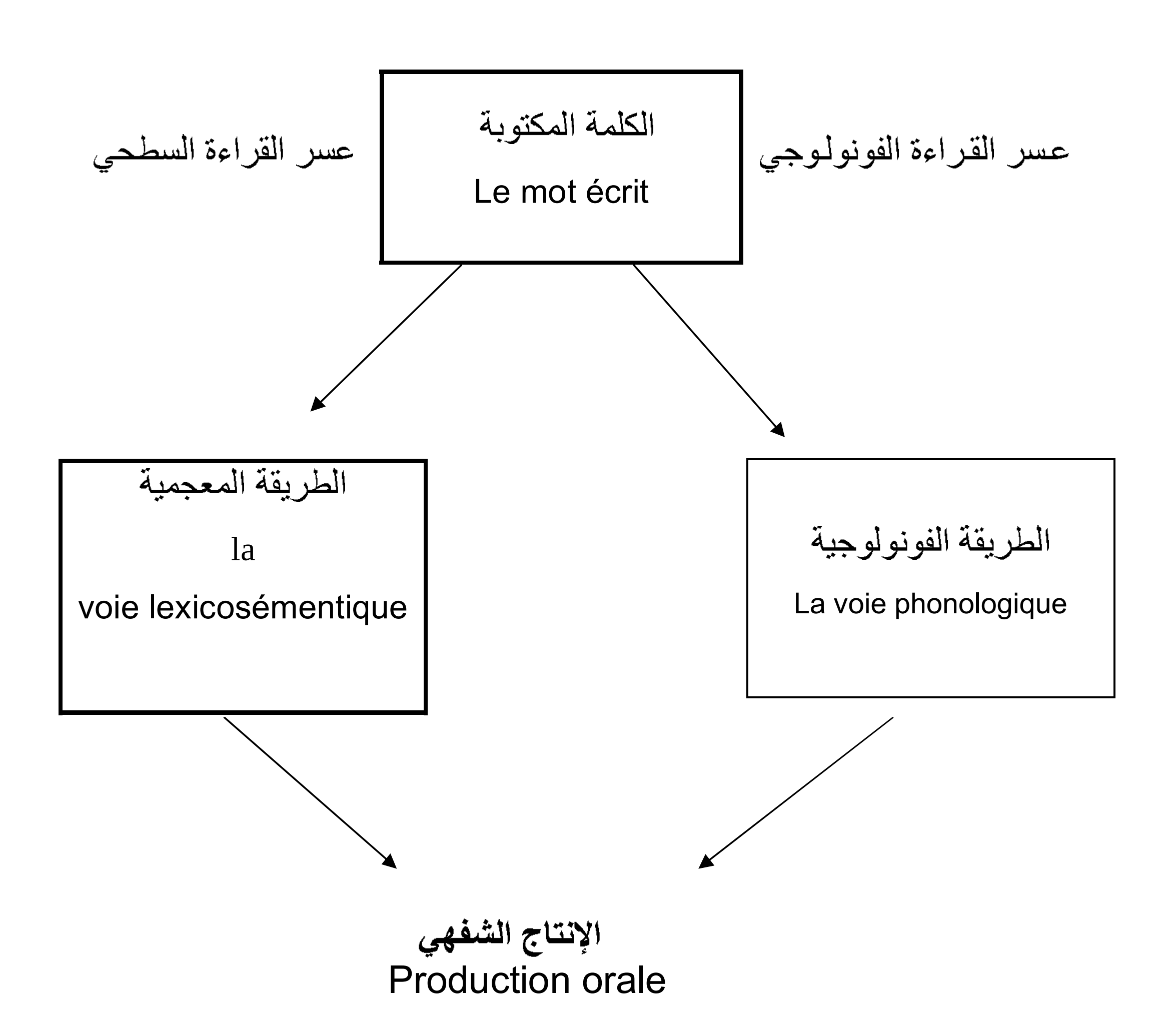
تتوقف عملية القراءة عند الأطفال في المرحلة الأولى اللوغوغرافية حيث ليس بإمكانهم المرور إلى المرحلة الموالية أي المرحلة الحرفية، فيكون عليه تطوير المرحلة الأولى والتي يبقى فيها لمدة طويلة، هذا ما يجعل عملية الاتساع في تطوير المراحل الأخرى محدودة.

اقترح (Frith.U, 1986) تنظيم استراتيجيات تعويضية خاصة بنموذجه تسمح للطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة من تطوير مراحل اكتسابه للقراءة بدل من يبقى مهمش عن رفاقه، لكن وحسب الباحث دائما فان انحاز هذه الاستراتيجيات يبقى مجرد موضوع مطروح لم ينظر فيه بعد، وهذا راجع إلى طبيعة المعالجة المطبقة في هذه الاستراتيجيات التعويضية المقترحة. لهذا لا بد من لتذكير من جهة أخرى أن عملية تطوير المرحلة اللوغوغرافية تستغرق مدة طويلة، لهذا فكرة اقتراح استراتيجيات تبقى مجرد رأي. مما سمح للباحث بالبحث عن حل أخر لهذه الفئة من الأطفال، وهي اقتراح تمرينات إعادة التربية يمكن أن تساعد الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة على المعالجة الخاصة بالمرحلة الحرفية.

يعود سب الفشل في اكتساب المرحلة الكتابية بالدرجة الأولى إلى الفشل في اكتساب مبادئ المرحلة اللوغوغرافية والمرحلة الحرفية، لانها تتطلب إدماج المرحلتين معا، بالإضافة إلى تحديد وحدة المعالجة، أي القيام بعملية المعالجة البصرية دون المعالجة الفونولوجية.كما هو مبين في الشكل().

يرى الباحث (Frith.U, 1986) أن الفشل في اكتساب المرحلة الحرفية يؤدي بالطفل إلى عسر الكتابة التطوري بمعنى أن الطفل يقوم بالكتابة الصوتية، أما قراءة الكلمات تكون

بتطبيق القاعدة phonème graphème اما في المواقف التطوري يمكن ان تكون نتاج المعالجة داخل كل مرحلة، أي حسب نفس الباحث دائما أن المرور من مرحلة لأخرى لا يمكن تحقيقها إلا في حالة واحدة وفريدة من نوعها وهي تحويل المهارات Orthographique) المكتسبة في القراءة إلى مجال الكتابة. هذا ما نجده عند القراء الجيدين.



المخطط(2): « انواع عسر القراءة الناتجة عن اصابة ميكانيزمات القراءة »

الفصـــل الثـــالث

الفهـم الشفهـي

1- مدخل: إن موضوع اكتساب مكنز مات القراءة هام جدا، الشيء الذي جلب اهتمام العديد من الباحثين، حيث قاموا بوضع فرضيات تسمح أهم بإيضاح واثبات الضرورة الحتمية للتعلم الخاص بالقراءة. فقدرة الطفل على فك الرموز الكتابية، مع غياب المعنى الحقيقي للنص، هذا ما يسمح للمحور المعجمي بالسيطرة على النص.(Gough et Juel, (1989. لكن تعلم القراءة تتطلب من الطفل أن يكون منظم في تطوير مكتساباته خاصة منها المعرفية.

فمن الناحية اللسانية أن إتقان اللغة الشفهية تبني وتسهل للطفل تعلم اللغة المكتوبة، كما يمكن أن نفترض أن بعض المكتسبات في مجال اللغة المكتوبة هي استمرارية للمكتسبات والمعارف اللسانية الشفهية في سن مبكر. كما تعتبر ثمرة التعلم العفوي المعبر عليه في محتوى نص لساني وعاطفي بصفة خاصة.

من جهة أخرى توجد حاليا في علم النفس المعرفي لموضوع القراءة، دراسات حولت الافتراض بان الطفل الذي يتعلم القراءة يملك من قبل معجم ذهني شفهي داخلي، تم بناؤه خلال المرحلة الأولى من اكتساب اللغة. إضافة إلى هذا الطفل الذي يتحكم في اللغة المكتوبة يمتلك مخزون لساني مميز(خاص) مستمد من تجربته الشفهية.

فالمعارف الشفهية تبني القاعدة الأساسية للغة، لكن هذا لا يكفي للدخول في اللغة المكتوبة. هذه الفرضية تم إثباتها من خلال دراسات (Gernsbeher,1990) فكانت النتائج الملاحظة على عينة الدراسة، أن هناك علاقة ارتباطيه قوية بين الفهم الشفهي والفهم الكتابي.

2- الدراسات التي اقيمت حول دور الشفهي في الكتابي:

تكون اللغة الشفهية واللغة المكتوبة عاملان(Entités) يكتسبها الطفل في مراحل مختلفة من حياته:

- إن إتقان الشفهي ذو طبيعة بيولوجية فهو مرتبط بتطور اللغة فاكتساب الكفاءة في اللغة الشفهية يتم بناؤها مبكرا في مستوى تحتي لفظي، وهذا في المرحلة الحسية الحركية مع تفاعلات، واحتكاك الطفل ووسطه العائلي والاجتماعي. لكن هذا التطور نجده في وسط أين تكون الأشياء طبيعية وضرورية، وهي عادات تسمح للطفل أن يقوم بمبادلات اجتماعية مرمزة (Bruner.J, 1991).

كل شكل شفهي يكون مخزن في المعجم الذهني ليعاد الى السجل اللساني، ليتم بعد ذلك التلفظ بالملفوظات الخاصة. إن الوسط العائلي وعبر الممارسات اللغوية والمبادلات الاتصالية، تشجع الطفل على تعلم تخزين في الذاكرة مجموعة غير منتهية من الأشكال الشفهية، والتي تكون لها علاقة باللغة المستعملة في الحياة اليومية. ومع نهاية مرحلة اكتساب اللغة الشفهية يمتلك الطفل معجم داخلي او كلمات مخزنة بطريقة مستقرة. هذا المعجم الذهني لديه روابط قوية مع السجل اللساني والطبيعة الفونولوجية للغة اليومية، والتي تسمح للطفل من فهم وانتاج اللغة.

- عكس اللغة الشفهية التي تبني بطريقة عفوية، لكن اكتساب القراءة يكون بطريقة منظمة، هي سجل في ايطار علمي منظم. إن النقطة الأساسية لاختلاف الشفهي عن الكتابي تكمن على مستوى التعريف بالكلمات التي تتطلب فك ترميز(رموز) معين لشكل كتابي.

خلال فترة تعلم القراءة، نضيف لتعدد الأشكال الشفهية المخزنة في الذاكرة عدد غير منتهى من الأشكال الكتابية. (Foucambert,1982)

فمن خلال هذا المنظور فالمعجم الكتابي يساهم في إثراء المعجم الشفهي، كما يشارك في تغيير السجل الشفهي وكذا طريقة تفكير المختلفة التي يسمح بها الشفهي. اللغة الشفهية تختلف عن اللغة المكتوبة فلا يمكن اعتبارها كلغة خارجية خاصة. لأننا نجد استمرارية في الوظيفة بين اللغتين.

في اللغة العربية الرمز الشفهي والرمز الكتابي يعتبران لغتان يظهر الفرق بينهما خلال الطبيعة والوراثة. كما لا يمكن الفصل بينهما حتى وان كانا متشابهان من حيث الوظيفة والإبداع.

- دور الشفهي في الكتابي:

عدة أبحاث تجريبية بينت أن هناك علاقة ارتباطيه قوية، وهي علاقة وظيفية متواجدة بين الشفهي والكتابي.(Pertti, 1989;Gernsbacher,1990)

مــن بــين الاســتراتيجيات المطبقــة لــتعلم القــراءة، هــي تعلــم كيفيــة الجمــع بــين الإستراتيجية(Graphophonologique) التـي تـسمح للطفـل بوضـع العلاقـة بـين patterns خطي ومعارف فونولوجية معجمية (مفرادتية)، التـي هـي شبه موجودة ويتم تطويرها من اللغة الشفهية.

- أما الباحثان (Gough,Tumer ;1986) يؤيدان فكرة أن القدرة على القراءة يمكن أتقيم انطلاقا من التوحيد بين التعرف على الكلمات الكتابية والفهم الشفهي، بحيث يمكن إثبات هذه النظرية عند الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة، والتي تتدرج منها نوعين من ضعاف القراءة:

- المجموعة الأولى التي تكون منحصرة حول فك الترميز الكلمات، أما المجموعة الثانية التي تكون متمركزة على مستوى الفهم الشفهي.

- أما بالنسبة (Content,1996) يرى أن العلاقة بين الفهم الشفهي والكتابي هي علاقة بسيطة، هذا إذا افتراضنا وجود عنصر وحيد يمكن دمج كل النحو و التراكيب، واما عن طريق جهاز التعرف على الكلمات الكتابية، أو عن طريق جهاز التعرف على الكلمات الشفهية.

يبقى التأثير على الشفهي لشرح السهولة أو الصعوبة التي يواجهها الأطفال عند اكتساب الكتابة. أما في مجال اضطرابات اللغة الكتابية، هناك دراسات() التي بينت أن هناك علاقة قوية بين اضطرابات اللغة الشفهية في المرحلة التحضيرية، وصعوبات تعلم القراءة.

- المعجم الشفهي سند للدخول للكتابي:

- اللغة الشفهية تسمح للطفل لإيحاء والتعبير عن الكلمة الصحيحة، بمعنى لفظ الكلمة حسب اللغة الممارسة في وسطه اللساني والاجتماعي.
- هناك دراسة تؤكد أن المعنى يسمح بتذكير(الكلمة أو الجملة) أثناء عملية الشرح الكتابي. من هنا يصبح هناك نقطة لتعلم القراءة.

- إن الطعن في المعجم الشفهي يسمح في المشاركة في بعض الأشكال، كما يكون باستطاعته إيجاد الكلمة المقروءة بصفة صحيحة، حتى وان كانت هذه الكلمة لم تكتب ولم تلفظ شفهيا من قبل، أي كلمة جديدة.

هذا المرجع للرمز الشفهي الذي يكون عنصر مهم في سيرورات تعلم القراءة، وكذا توظيف الروابط بين الرمز الشفهي والكتابي، الذي يؤدي بالضرورة إلى الاهتمام بالشفهي أولا ثم الكتابي.

من خلال هذا التقديم أهم العلاقات المجودة بين الشفهي والكتابي، واللغة الشفهية والكتابية،تسمح بتعلم القراءة وطرق توظيف سيرورات تعلم القراءة ومكنز مات اكتسابها. من هنا يمكننا أن قدم تعريف الفهم وكذا أهم المكتسبات التي تدخل في سيرورة الفهم.

3- معنى الفهم:

- الفهم لغة هو: "حسن التصور المعنى، وجودة استعداد الذهني للاستنباط، ويقال فهمت فلان به".(مجمع اللغة العربية،1985)

- الفهم هو" المعرفة بشيء أو مواقف أو حدث أو تقرير لفظي، ويشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات والمبادئ العامة.(جمعية سيد يوسف،1997)

- الفهم من الناحية من الناحية السيكولوجية هو: "معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجه الفرد، وإدراك هذا الموقف ككل مترابط". (خيري المغازي،1989)

- الفهم من الناحية العملية هو:" التكيف الناجح لموقف يواجه الفرد، وهذا التكيف الناجح لا يأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة في المواقف، وتمييز العناصر البعيدة عن الهدف". (خيري المغازي،1989)

- يميز (Kaoull,1995) بين نوعين من العمليات بوصفها أساسيتين في عملية الفهم، مهما المعلومات واستخدام الاسالبييب الميكانيكية اللغوية، والربط بين هذه المعلومات وبين سياق أوسع.

- يعني الفهم حسب (مادي لحسن، 1995): " حالة من الإدراك أو التصور الذهني يسمح للطالب بمعرفة ما يقال له، ثم استعمال الأفكار والمعارف التي تلقاها دون إقامة علاقة بينها أو إدراكهما كليا".

انطلاقا من هذه التعاريف يمكن القول أن الفهم يشير إلى الطريقة التي توظف بها تفسيرات القارئ أو المستمع.

4-أنواع الفهم:

هناك نوعين من الفهم : الفهم الشفهي والفهم الكتابي

4-1- الفهم الكتابي:

من خلال البحث الذي نحن في صدد القيام به سنهتم بالفهم الشفهي، لكن هذا لا يمنع من إعطاء معلومات مختصرة حول الفهم الكتابي، حتى يتسنى لنا الربط وفهم ما قيل من قبل(مدخل).

4-1-1- تعريف الفهم الكتابي:

هناك عدة تعاريف للفهم الكتابي، نذكر منها:

- تعرف (نادية عبد السلام، 1983) الفهم الكتابي على انه القدرة على فهم معاني الالفاظ والعبارات، ويتمون هذا العامل منذ بداية تعلم الطفل لمبادئ اللغة ورموزها حيث يرتبط كل رمز لغوي بمعنى معين لدى الطفل.

- اما (Hunt, 1987) فقد عرف الفهم الكتابي على انه القدرة المقاسة باي من الاختبارات العديدة المعدة لقياسها مثل الاختبارات الفرعية للمفردات والقدرة على استخراج المعلومات من فقرة قصيرة، والقدرة على البنية النحوية.

4-1-2- استراتيجيات الفهم الكتابي:

ان اهداف التناول المعرفي شرح العمليات الذهنية المتنوعة التي تمكن القارئ من معاينة دلالة مناسبة لمعطيات لغوية ما وبالتالي يصبح الهدف هو تزويد المتعلم بارضية تمكنه من

اتخاذ القرارات المعجمية الملائمة لتركيب واقرار العلاقات بين مهارة فهم القراءة والتعلم (بدرينة محمد العربي، 1995- 1996).

ان الهدف من هذا الطرح هو تعريف القارئ بجملة من الاستراتيجيات المعرفية التي تنمي لديه قدرة الفهم مع انتقاء الموضوعات التي ترسخ الاهداف التعليمية المسيطرة انفا بصورة براغماتية، وفي هذا الغرض سنحاول الالمام ببعض هذه الاستراتيجيات.

أ- استراتيجية K , W, L:

وهي استراتيجية مناسبة لدراسة كتب المنهاج الدراسية، والحروف الثلاثة تمثل اسئلة يعبر كل منها عن عمليات هذه الاستراتيجية، وهي على نحو التالي:

K : ما اعرفه؟

W: ماذا تريد ان اكتشف؟

L:ماذا تعلمت؟

ب- استراتيجية النذمجة:

هذه الدعوة صريحة لجمهور المربين بان لا يهملوا عملية النذمجة (التشكيل) في تدريس فهم الكتابي، ولعل هذه الطريقة مفتاح مشاكلنا في مواقف التفاعل اللفظي الكامنة في الفصول الدراسية. اننا لا ننكر مدى صعوبة هذه الاستراتيجية، لكن محاولة تكييف تناولات النذمجة، تساعد الى حد بعيد في فهم تطور وتواتر الاحداث في النص وتوظيف الاستدلال المناسب حول الرموز اللغوية، مع ادراك التصورات الضمنية فيه(بدرينة محمد العربي، 1996).

ج- استراتيجية المراقبة الذاتية:

ان المقصود من استراتيجية المراقبة الذاتية هو التعلم القائم والمبني على ادراك الخطأ وتصحيحه. بهذه الاستراتيجية يتمكن القارئ من مراقبة اخطائه وتحتج هذه العملية لتدريب خاص لكي يتعلم التلاميذ كيف يفحصون استجاباتهم ويدركون الاخطاء.

د- استرتيجية المخطط:

نستخدم المخطط الذهني الذي يمثل لغة تنظيما لمجموعة المفاهيم وبالتالي لا يمثل المخطط اجزاء دقيقة للمعلومة بقدر ما يمثل قسطا وافرا من المعرفة الشاملة التي تشمل الموضوعات والمواقف والقيم والسلوكات (بدرينة محمد العربي، 1996).

4-2- الفهم الشفهي:

4-2-1- تعريف الفهم الشفهي:

هناك عدة تعاريف للفهم الشفهي، وبان اللغة تكون إما مقروءة أو منطوقة (مسموعة)-(الفهم الشفهي)، فان ما ينطبق على الفهم الشفهي بناءا على كون ما ينطبق عن الجزء حتما وبالضرورة، ومن بين هذه التعاريف نذكر:

- يعرف(Guilford. J; 1977) الفهم الشفهي على انه القدرة على إدراك معاني الكلمات أو الأفكار، وهو أحد عوامل مصفوفة العوامل في النموذج النظري لبناء العقل.

- أما (سيد خير الله ومحمد زيدان، 1989) فيعرفه على انه عامل يتعلق بالقدرة على فهم الكلمات، ويقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة.

- ويرى (Clark et Clark; 1977) أن الفهم الشفهي هو الإدراك الصائب من المستمع لمعنى ما يقصده المتكلم.

- فحسب (احمد حنورة، 1989) الفهم الشفهي هو قدرة تمكن الطالب من إدراك مفردات النص اللغة إدراكا صحيحا، وذلك بفهم معانيها، وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص.

- أما (وفاء عبد الخالق، 1985) فتعرف الفهم الشفهي عل انه إدراك الواعي لمعاني الألفاظ والعبارات حيث أن هناك نوعين من الإدراك: إدراك تلقائي لا شعوري، وهو لا يزيد عن مجرد محاكاة واسترجاع غير إرادي لما يسمعه الطفل، ودراك واعي شعوري، وهو ما يطلق عليه الفهم.

- أما(Plaza;1999) فتعرف الفهم الشفهي على انه ذلك النشاط الذي يخفي حقيقة النشاطات الذهنية، حيث أن عندما يكون الأطفال في حالة الإنصات، فهم في حالة نشاط ذهني دائم، وذلك لان الفهم الشفهي يتطلب عمليات ذهنية عليا ومعقدة.

2-2-4 -استراتيجيات الفهم الشفهي:

تنقسم استراتيجيات الفهم الشفهي إلى نوعين:

أ- الفهم الفوري:

تسمح هذه المرحلة من الفهم الفوري بالتعرف على المستوى المعجمي اللساني للطفل، ولتقدير مستوى الفهم الفوري للطفل يجب تقييمه على ثلاثة استراتيجيات، وفق المخطط المقترح من طرف الباحث " عبد الحميد خمسي(1989)".

- الاستراتيجية المعجمية(Lexicales): تسمح هذه الاستراتيجية بفهم الحادثة انطلاقا من التعرف على الكلمة، وبوضعها على علاقة مع سياق الكلام حتى يتمكن الطفل من فهم معنى النص و التمكن من الاجابة. يكتسب الطفل هذه الاستراتيجية في نفس مرحلة التي تكتسب فيها المرحلة الحسية الحركية، أي يكتسب الطفل هذه الاستراتيجية عندما يبلغ من العمر ما بين أربع سنوات أربع سنوات ونصف.

- الاستراتيجية الصرفية النحوية(Morpho-syntaxiques):

تهتم هذه الاستراتيجية بمعالجة الوحدات اللسانية المعقدة (الجملة) من الناحية الصرفية، النحوية، فعلى الطفل أن يكون واعي بكل التحويلات التي لا بد من القيام بها.

لفهم الحادثة على الطفل أن يكون قادر عل وضع العلاقة بين الاسم والفعل، وهو آدني مستوى في هذه الاستراتيجية. كما عليه ان يتقن استعمال متغيرات صرفية- نحوية أخرى فيما بينها تسمح له بفهم الحادثة. تعتبر هذه المسالة على الدرجة قصوى من الاهمية في قيام التلاميذ بكيفية تركيب او بناء الاستدلال وكذا التفكير في ماهية جاباتهم عن السؤال

المطروح او الموجه اليهم. يمكن للطفل البالغ من العمر ما بين خمس سنوات و ست سنوات من إتقان هذه الاستراتيجية.

- الاستراتيجية القصصية(Narrative):

تتطلب هذه الإستراتيجية من اجل فهم الحادثات القدرة على المعالجة المتتابعة للبنية الزمنية والسببية المطبقة في هذه الاستراتيجية، والتي تكون خاصة ببعض النصوص مثل القصص القصيرة.، لهذا تم تحديد الحادثة على أنها وحدة لسانية مركبة.

فحسب الباحث(Cohen-Bacri;1978) انه يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية على مختلف النصوص والقصص التقليدية. كما يمكن تطيقها على الحادثات الأكثر تعقيدا من الناحية الصرفية المعرفية. يتمكن للطفل البالغ من العمر سبع سنوات أن يتقن هذه الاستراتيجية بطرقة جيدة.

ب-الفهم الكلي(Compréhension globale):

وضعت هذه المرحلة بهدف التعرف على سلوكات الطفل انطلاقا من استراتيجيات تم وضعها من طرف الباحث " عبد الحميد خمسي " ، وهي على علاقة بالفهم الفوري والتي من خلالها يمكن وصف وتقييم القدرة على استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي.وقد قسمت هي الآخرى إلى ثلاثة استراتيجيات وهي كالتالي:

- سلوك المواظبة(Comportements de persévération):

نجد هذا السلوك عند الأطفال الأصغر سنا، والتي توافق عدم القدرة على التركيز في سياق الكلام بالنسبة للعرض الأول للحادثة. هذا يدل على عدم التأكد من الإجابة الصحيحة، وبالتالي عجز على المستوى اللساني المعرفي. وهي استراتيجية تهدف من خلالها الى معرفة ما اذا كان قد توصل الى الفهم محتوى الحادثة.

- سلوك تغيير التعيين(Comportements de changement de désignation):يمكن للطفل ان يكتسبه هذا نوع من السلوك انطلاقا من تحليل ثاني للحادثة او لسياق الكلام،

كما يمكن ان يكتسبه من سلوك اجتماعي انطلاقا من الراشد، هذا يسمح بتدخل استراتيجية أخرى ألا وهي الاستراتيجية معرفية- اجتماعية (socio-cognitive) التي تتدخل

في إنتاج Para- verbale واشارات الراشد، ومعالجة السلوك الذي يطلب من الطفل تغيير التعيين في حالة الإجابة خاطئة.

إذن هذا النوع من السلوك لا يتطلب معارف جديدة، بل يحتاج على معارف اجتماعية.

- سلوك التصحيح الذاتي(Comportements d'auto-correction):

يتطلب هذا النوع من السلوكات اكتساب السلوك الاجتماعي الذي يضبط هذا الأخير. يسمح هذا السلوك للطفل من المرور من استراتيجية معجمية إلى الاستراتيجية الصرفية- النحوية وبالتالي إلى الاستراتيجية القصصية. ان اضطراب هذا المسلك يؤدي بالضرورة إلى اضطراب الفهم الفوري للحادثات.

ان نجاح الطفل في استراتيجيات الفهم الفوري يؤدي به الى اتخاذ السلوك أمام أي مشكل يواجهه، وبالتالي تطوير المستوى اللساني المعرفي لديه. هذا ما يمكنه من الانتقال إلى استراتيجيات اعقد من المذكورة أعلاه .

والمراقبة الذاتية تتطلب الاداء الايجابي في عملية التعلم وليس الاداء السلبي، في حين يظهر على التلاميد عدم الوعي بالمناقصات، وبهذه الطريقة يتعلم التلاميذ كيف يفحصون المادة العلمية قبل ان يجيبوا على أي سؤال، والهدف من المراقبة الذاتية هو تقليل الاجابة الاندفاعية غير المتقنة والتاني في الاستجابة حتى نصل الى الاستجابة السليمة عن طريق البحث المنظم، حيث لا يعرف التلاميذ كيف يتفاعلون مع النص بفاعلية ليحصلوا على المعلومات الجديدة مع ما لديهم من معلومات سابقة.

5- مهارات الفهم الشفهي:

إن الغرض من وراء القراءة يعد من أهم أهدافه التفسيرية أو التاويلية، ولا شك أن القارئ الجيد هو ذلك القارئ الذي يسعى للبحث عن السبب الذي من اجله يقرأ سواء أكان ذلك من اجل المعلومات، أو ليحل مشكلة ما، أو لينفذ تعليمات وتوجيهات، أو حتى ليتسلى، أو لمزيد

من التفاصيل، أو للوصول إلى استنتاجات، أو لتحقيق من صدق بعض القضايا أو كذبها أو ليلخص قضية ما، واخيرا ليقوم القارئ بالنقد(Irzin.J.W, 1989)

ولا شك أن الفهم الشفهي ليس مهارة واحدة يسيرة ولكنه مهارة مركبة، ومن ثم معقدة، فهي ليست سهلة، ولقد سبق أن نوقشت المهارات المتصلة بمعاني الكلمات والجمل وغيرها من السياق والتفاصيل. وفيما يلي نعرض أهم المهارات الخاصة بعملية الفهم الشفهي:

- معاني الكلمات:

اثبت كثير من البحوث في علم النفس المعرفي، أن هناك ارتباطا عاليا بين سعة القاموس اللغوي للفرد، ومستوى الفهم الشفهي، وحتى إذا كان مستوى الذكاء ثابتا فان ثمة علاقة ارتباطيه عالية بين مستوى الفهم الشفهي والقاموس اللغوي (Kosslyn;1976).

والفهم الشفهي يقتضي أن يعرف التلميذ بعض المعلومات عن معاني الكلمة، مع القدرة على اختيار انسب تلك المعاني حسبما يقضي بذلك السياق.

وثمة مبادئ محددة تعين على المعلم في تنمية مهارة الفهم معاني الكلمات وتحسينها لدى تلاميذه، ويمكن إجمالها فيما يلي:

- ليس للكلمة الواحدة معنى واحد، بل أن معظم الكلمات اكثر من معنى، فكلما استخدمت الكلمة على مستوى أوسع واشمل تعددت معانيها وظهرت قيمة السياق والتلميحات في تنوع تلك المعاني.

- إن المعنى المحدد للكلمة إنما هو وليد السياق المستعمل فيه الكلمة وليس المقصود بالسياق مجرد السياق اللفظي من الكلمات وجمل وفقرات فقط، بل كذلك السياق الثقافي العم لكل من الكاتب والقارئ معا.

- إن تعدد معاني الكلمة يعتمد على حد كبير على أعداد الخبرات أنوعها التي استطاع القارئ أن يربط بها الكلمات.

- أن لدى الطفل قدرا كبيرا من المعاني ولا مناص أمامه من استخدام السياق، حتى ينتقي المعنى المناسب للكلمة في سياق استخدامها، وقد يستخدم المترادفات أو المقابلات، أو

مدى تشابه الكلمة أو اختلافها مع غيرها، وقد يستخدم الصور والأشكال والتحليل الصوتي أو الصرفي أو التركيبي للكلمة حتى يحدد المعنى المقصود منها.

ولا شك انه كلما خاطبت الكلمات حواس التلميذ كان ذلك ادعى لفهمها والتمكن منها ومن حدود معانيها واختلافها عما عداها من الكلمات ومن ثم وضوحها في ذهنه وهنالك مجلات للكلمات ينبغي التركيز تبعا للحواس.

- معنى الجملة:

تعد الجملة الوحدة الأساسية للتواصل فضلا عما تحمله من معاني للكلمات الداخلة في تركيبها، ولا شك أن القراءة ذات المعنى تساهم في تطوير الفهم عامة والفهم الشفهي خاصة وتفسير للغة وأنماطها المكتوبة.

ويعتمد المعنى التام للجملة على أمور كثيرة منها علاقات الترقيم، وترتيب الكلمات والسمات النحوية للكلمات في الجملة، وصيغ الزمن النحوي في أفعال الجملة والعدد والضمائر ومختلف أدوات الربط.

ومالم يترجم القارئ كل تلك المكونات في عقله ، فلن يتمكن من تكوين المعنى التام للجملة الذي يحسن السكوت عليه.

ولا تأتى مواد القراءة دوما في صورة منفردة أو جمل منفصلة، فضلا عن ان معنى الجملة الواحدة ليس مجرد مجموع معان الكلمات الواردة في تكوين الجملة ذاتها، بل ان هناك علاقات متبادلة بين الكلام بعضه ببعضه في تركيب الجملة، وما لم يتمكن القارئ من تلك العلاقات فلن يتسنى له فهم المعنى التام للجملة(Herber.H, 1970).

واكثر الأمور أهمية في تعليم الطفل البحث عن معنى الجملة أن يعود الطفل أن الجملة دوما لها تركيب، ووظيفته لا بد من الإخبار بشيء أو الإخبار عن شئ، وهذه الأمور يمكن لأسئلة الإكمال أن تؤديها وان يعتاد عليها التلميذ.

والجملة ليست كيانا منفصلا ولكنها جزء من فقرة تزودها بالمعنى التام، من خلال الفقرة ذاتها وعن طريق السياق العام الذي تدور فيه الفقرة والجملة، وهناك بعض الجمل تعد

بمثابة مقدمات لبقية الجمل التي تليها، وهنالك جمل انتقالية ليست مقصودة كلية ولكنها مجرد وسيط يتوصل من خلاله إلى المعنى التام وهناك جمل شاملة تلخص كل الأفكار

السابقة عليه، وهكذا ينبغي أن يتعود التلميذ التمييز بين تلك الأصناف الثلاثة من الجمل داخل الفقرة الواحدة:

- الجمل الافتتاحية.
- الجمل الانتقالية.
- الجمل الملخصة.

- معنى الفقرة:

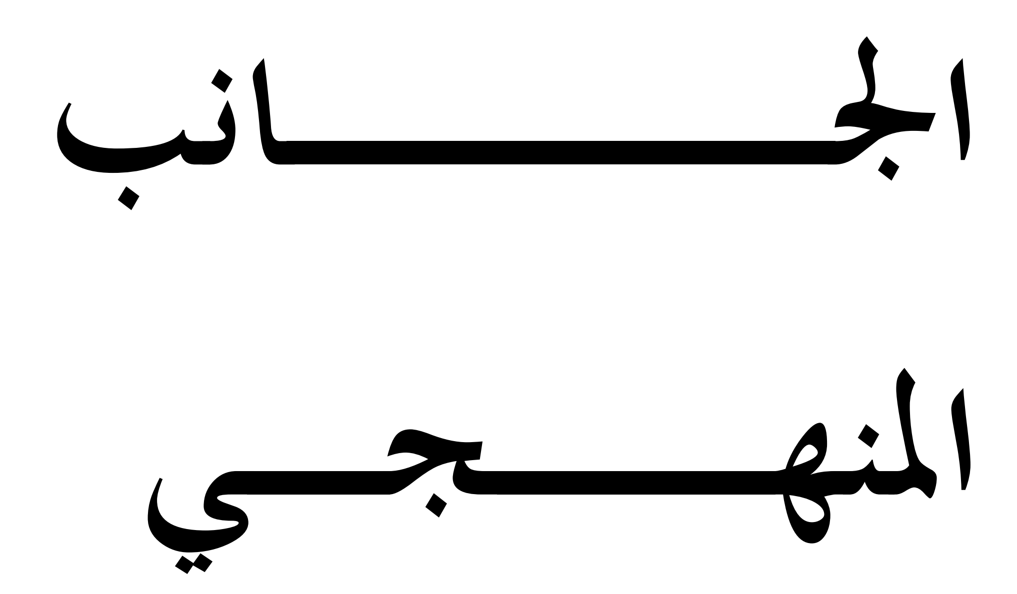
تعرف الفقرة أساسا على أنها سلسة متتابعة من الجمل التي تتناول وتتضمن فكرة واحة رئيسية، وتصاغ الجمل في الفقرة بطريقة منظمة ترتبط الواحدة منها بغيرها في تتابع ومنطق وقبول.

وهذا معناه انه يمكن تعليم التلاميذ تحديد الجملة التي تنتمي إلى الفقرة،أو التي لا تنتمي إليها في ضوء الفكرة الواحدة التي تعبر عنها الفقرة نفسها. وقد يكلفون بتحديد أنواع الجمل في الفقرة نفسها، وتحديد أهم الجمل التي تلخص الفكرة التي تتناولها الفقرة، وتحديد الأسلوب الذي استخدمه الكاتب في ترتيب أجزاء الفكرة في ضوء ترتيب الجمل نفسها، كما يطالبون بتحديد التتابع الزمني لأحداث الجمل في الفقرة نفسها (Dechant. E, 1980).

6- خلاصة:

ان الالمام بجميع هذه الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم تعتبر من الامور الصعبة، بالرغم من صعوبة البحث في هذه الاستراتيجيات وفق ما يراه بعض الخبراء في هذا المجال، لاعتبارات تتعلق بطبيعة هذه الاستراتيجيات التي تتمثل في صعوبة الكشف عما يجري داخل الدماغ من نشاطات وعمليات ذهنية مصاحبة، واساليب الصبط والتحكم الذاتي اثناء القراءة، واختلاف ظروف القراءة التعلم. الا ان نتائج الدراسات والبحوث القليلة التي اجريت في هذا الميدان في عدد من دول العالم قد توصلت الى ان هذه الاستراتيجيات يمكن تصنيفا الى مجالين رئيسيين:

- **المعرفة الادراكية:** أي المعرفة بالادراك المتحقق وطبيعته.
- **المعرفة التنظيمية:** وهي المعرفة المتعلقة بأساليب ووسائل تنظيم هذا الادراك.(حمدان ناصر واخرون، 1996)


الجانب
المنهجي

1 - خطوات البحث:

1 - 1- مكان وظروف إجراء البحث:

1-1-أ - مكان البحث:

تم إجراء البحث بثلاثة مدراس بحي عين النعجة وهي:

- مدرسة جبار مسعود.
- زهرة الربيع.
- عائشة عماري بحي عين النعجة .

تستفيد هذه المدارس من النظام المزدوج، موزعين على 24 قاعة بالتناوب. يتم تدريسهم من طرف 24 معلم ومعلمة.

اما المدرسة الرابعة، فهي مدرسة الجبل الضاحك (MONT-RIANT) سابقا بتلملي، والتي تستفيد من نظام أحادى، يحوي على 12 قسم (قسمين لكل مستوى)، يتم تدريسهم من طرف 14 معلم و معلمة في كل من اللغتين العربية و الفرنسية . الأقسام التي خصصنا بها دراستنا هي أقسام السنة الرابعة لكلا المجموعتين.

1-1- ب - ظروف إجراء البحث:

يمكن القول بصفة عامة ان الظروف التي تمت فيها الدراسة الميدانية كانت ملائمة بصفة عامة فقد وجدنا كل التسهيلات من طرف مد راء المدارس ، كما اخبر كل المعلمون والمعلمات بتواجدنا بالمدرسة ، كما طلب منهم مساعدتنا لإنجاز عملنا في احسن الظروف. حيث وفرا لنا مكانا خاصا للعمل مع التلاميذ.

أما بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة فقد تم انتقائهم على أساس النقاط المحصل عليها في الامتحان الأول و الثاني (اخذين بعين الاعتبار كل من نقطتي الإملاء و القراءة) .

1- 2 - مجموعة الدراسة:

تمت دراستنا على 40 تلميذا:20 تلميذا عادي، و20 الباقية تلاميذ يعانون من صعوبات في القراءة .و قد تم اختيارهم في البداية وفقا للمعايير التالية :

2-1 - أ- معايير اختيار أفراد المجموعتين :

- **مجموعة الأطفال العاديين(اطفال المج الضابطة) :**

- السن: تتراوح أعمارهم ما بين 9-10سنوات .

- ينتمون الى الطور الثاني من المرحلة الدراسية

- أطفال لا يعانون من أي مشكل صحي او اضطرابات نفسية او عصبية او اضطرابات لغوية، و دون أي اضطراب أخر.

- مستواهم في القراءة جيد ،و هذا انطلاقا من النقاط المحصل عليها في الفصل الأول. وتجدر الإشارة الى ان الاختيار تم بمساعدة المعلمين ،لانهم الأشخاص الأقرب للطفل.

- **مجموعة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة (اطفال المج التجريبية):**

تم اختيارنا لهذه المجموعة من الأطفال تبعا للمعايير التالية:

- السن: تتراوح أعمارهم مابين 11-12 السنة، وهذا راجع لتكرار القسم اكثر من مرة.

- رأي المعلمة .

- ملاحظتنا الأولية.

- النقاط المحصل عليها في كل من الفصل الأول و الفصل الثاني .

- نقطة كل من مادتي القراءة و الإملاء ،التي لا تتعدى (4/20) .(ملحق1)

تجدر الإشارة الى ان:

- سبب اختيار سن 9-10 يعود الى ان الدراسات تقول بانها السن التي يتحكم فيها الطفل بطريقة جيدة في ميكنزمات القراءة واستراتيجيات الفهم(Wolff et Al; 1990; Felton et Wood;1989).

يرجع الاختلاف في السن بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الى ان اطفال المجموعة التجريبية قاموا بتكرار القسم لاكثر من مرة لعدم قدرته على المتابعة العادية كبقية الأطفال من نفس سن.

سنعرض في الجدول التالي المعايير الاساسية التي اعتمدنا من خلالها على اختيار افراد المجموعتين.

الجدول (1):معطيات عامة تخص مجموعة الدراسة

المجموعتين / المعايير	الأطفال العاديين (المجموعة الضابطة)	الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة (المجموعة التجريبية)
الـــجنس	10بنات و 10ذكور	10بنات و 10ذكور
الســـــــن	9-10 سنوات	11-12سنوات
المستوى الدراسي	الطور الثاني (السنة الرابعة)	الطور الثاني(السنة الرابعة)
مستوى القراءة	جيد (20/15)	ضعيف(20/4)
سوابق الأطفال المرضية	لا شيء	لا شيء
الملاحظات	نشاط دائم في القسم والمشاركة في كل المواد	نشاط محدود،و خمول وعدم المشاركة في القسم.

1- 3 - وسائل البحث:

بحكم طبيعة هذه الدراسة التي تتمثل في دراسة الفروق بين الأطفال العاديين ، والأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ، و من اجل التأكد من صحة المعطيات التي انطلقنا منها و ضبط المتغيرات من جهة و التأكد من فرضياتنا من جهة أخرى، تم تقسيم البحث إلى التناولات التالية:

1 - 3 - 1 - التناول الإجرائي الأول:

تم فيه اختبار مستوى القراءة ، و ذلك لضبط المتغيرات و التأكد من ان الأطفال العاديين لهم مستوى جيد في القراءة(Normo lecteurs) ، و ان الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة لهم مستوى ضعيف (Mauvais lecteurs) .وكذا اختبار الذكاء للتاكد من ان اطفال المجموعتين لا تعاني من أي اضطراب اخر، ومستوى ذكاء عادي. اذا الهدف من هذا التناول هو ضبط المتغيرات.

1 - 3 - 2 - التناول الإجرائي الثاني:

استعملنا اختبار يقيس التوظيف الجيد او السيئ للاستراتيجيات الفهم الشفهي و التي تعتبر المتغير الأساسي في دراستنا. الهدف من هذا التناول هو التحقق من الفرضيات.

1 - 3 - 3 - التناول الإحصائي:

يسمح لنا هذا التناول بإعطاء دلالة إحصائية للفروق الموجودة بين مجموعتي الدراسة . وهذا للتعرف على الفرق الموجود بين المتغير التابع صعوبات القراءة ، والمتغير المستقل الفهم الشفهي .

التناول الاجرائي الاول

2 - التناول الإجرائي الأول:

نقدم في هذا الفصل محتوى الاختبارات الخاصة بضبط المتغيرات، وكذا نتائج هذه الاختبارات.

2 -1 - تقديم الاختبارات :

2 -1-1- اختبار القراءة:

اختبار **"L'alouette"**، و هو عبارة عن نص تم تصميمه من طرف الباحث (Lefavrais, 1967)، ليتم بعد ذلك تعديله من طرف الباحث (Debray,1980) .ليطبق على مجموعة جزائرية من طرف الطالبة(غلاب.ص،1998). وقد صمم هذا الاختبار لاهداف عديدة منها:

- تشخيص صعوبات القراءة.
- خروج الفاحص من الأحكام الذاتية ، و يكون لديه مرجع موضوعي .
- تحديد مستوى القراءة عند الأطفال المتمدرسين سواء كانوا جيدين (Normo lecteurs) في القراءة ،او ضعاف (Mauvais lecteurs) .

- **مبدأ الاختبار:**

يتكون نص القراءة ل L'alouette من مقاطع سهلة القراءة بالنسبة للأطفال نوي سبع سنوات، هذا لكي يتمكنوا من تكوين كلمات بسيطة ، ليتم بعد ذلك تجميعها على شكل جمل بسيطة و سهلة من الناحية الصرفية . كما انه مزين برسوم او صور.

النص يتكون 265 من كلمة و29 سلسلة مقطعية .

- **محتوى الاختبار :**

يحتوي الاختبار على الوسائل التالية :

- ورقة تحوي النص المزين بالصور و الرسومات، قصد جلب انتباه الطفل للقراءة وتشويقه.
- ورقة التنقيط ، أين يتم تسجيل الإجابات .
- ساعة لحساب الزمن المستغرق أثناء عملية القراءة .

- **التعليمة :**

تكون التعليمة سهلة و بسيطة ،بحيث يطلب من التلميذ ان يقرأ النص الذي أمامه .

" "

- **تعديل الاختبار:**

طبق الاختبار هذا من طرف الطالبة (غلاب.ص، 1998) في رسالة الماجستير المعنونة:**"**اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية **"** حيث تمت هذه الدراسة على حوالي 140 تلميذ وتلميذة في الطورين الأول و الثاني .وتمت علي هذا الاختبار بعض التعديلات للغة العربية لكن لم يتم بعد تقنينه .

- **مبدأ الاختبار المعدل:**

الاختبار عبارة عن مجموعة من النصوص التي تعرض على مجموعة من التلاميذ ، ليتم بعد ذلك حساب الأخطاء التي يقع فيها أي طفل يعاني من مشاكل على مستوى القراءة .هذا ما يسمح للطالبة في الأخير من وضع نص **"** العطلة **"** . تصنف الأخطاء على النحو التالي :

- الالتباس البصري بين الاحروف المتشابهة من الناحية الشكل والصوت (م، ن).
- الالتباس السمعي بين المهموس و المجهور .
- حذف بعض المقاطع .
- حالة القلب في التسلسل .
- إضافة الحروف .
- تغيير مكان الحروف .
- الالتباس بين الكلمات المتشابهة .
- حذف الجملة.

هكذا، فالنص يحتوي على 4 فقرات والتي بدورها تحتوي على 125 كلمة. كتب النص بخط مختلف من فقرة لأخرى ، قصد التأكد من عدم وجود أي مشكل على مستوى
الرؤية ، و كذا ملاحظة كيف تتغير السرعة بتغير حجم الكتابة.كما نجد النص مزين برسومات مستمدة من الموضوع.(الملحق رقم2)

- **أدوات الاختبار المطبق على المج الجزائرية :** استعملت نفس الوسائل التي في الاختبار الأصلي (L'alouette) استعملت في الاختبار المكيف (النص، ورقة التنقيط، ساعة).
- **التعليمة:**

نفس التعليمة الملقاة في الاختبار الأصلي و هو: «

2-1-2 - اختبار KAB-C:

الاختبار عبارة عن بطارية صممت من طرف الباحثان (Kaufman,S , Nadee L ,1993)، هدفه التشخيص الفارقي، كما انه يقيس مستوى الذكاء و المعارف عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين السنتين و نصف(2,5)، و اثني عشرسنة و نصف (12,5) . للتذكير استمد سلم الذكاء من السيرورات الذهنية ، التي تم تطويرها من طرف المختصين في علم النفس العصبي و علم النفس المعرفي.

- **الهدف من الاختبار :**
- يستعمل اختبار KAB-C للتقييم النفسي و الإكلينيكي في الحالات العادية، كما يسمح بتقييم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم . هدفها هو إعداد الكفالة البيداغوجية و هذا بالنسبة للأطفال في السن التحضيري، والذين يعانون من قصور. إضافة الى هذا توجود أهداف أخرى الا وهي:

- قياس نسبة الذكاء.
- يسمح لنا بمقارنة المعارف المكتسبة و القدرات المستعملة لحل مشكل جديد.
- وضع مختلف الأسس و الحاجات التي تكون مطلوبة لفحص الأطفال في الروضة، و الأطفال الذين يعانون من نقص اجتماعي و ثقافي، و كذا الأطفال الذين يعانون من بعض الاضطرابات و الإعاقات.

- **مبدأ الاختبار:**

يتكون اختبار KAB-C من 16 بند، يختبرالطفل في 13 منها على الأكثر .هناك بعض الاختبارات مشتركة لجميع الأعمار، يعني من 2,5 و 12,5 سنة. القاعدة العامة التي تسير

هذه البطارية أنها صالحة لمختلف الأعمار، ويتم اختبار المفحوصيين بكل صرامة، من حيث السلوك والقدرات، وتقيس كذلك الفروق الموجودة بين الطفل المتواجد في الروضة والطفل المتمدرس، كل حسب سنه.

يكون اختبار KAB-C مختصر بالنسبة للأطفال الصغار، لان عدد البنود التي يختبر فيها قليلة وبالتالي فالوقت المستغرق يكون قصير. و العكس بالنسبة للأطفال الأكبر منهم سنا فالبطارية مقسمة إلى ثلاثة مستويات (Echelles) وهي:

- **سلم السيرورات المتزامنة séquentielles:**

يحتوي هذا السلم بدوره على ثلاثة بنود وهي :

- حركات اليد (2,6- 12,5سنة) :هو إنجاز سلسلة من حركات اليد وعلى الطفل ان يحترم نفس الترتيب الذي قام به الفاحص، الهدف منه هومراقبة وتقييم:

- النمو الحسي الحركي .
- الذاكرة البصرية .

- الذاكرة الفورية للأرقام(2,6-12,5سنة) :هو إعادة سلسلة من الأرقام حسب الترتيب المعطى من طرف الفاحص، يبدأ من السهل الى الصعب. الهدف منه هو تقييم:

- السيولة.
- الذاكرة الفورية.
- سهولة التعامل مع الأرقام.

- سلسلة الكلمات(4-12,5 سنة):يطلب من الطفل ان يشير بالإصبع الى اسم الرسم الذي قام الفاحص بترديده. تكون البنود مرتبة ترتيبا تصاعديا، أي من السهل الى الصعب. مع وجود بنود تحوي عناصر معرقلة. و الهدف منه تقييم:

- حسن التركيز.
- الذاكرة الفورية السمعية.
- تطوير القدرة على الفهم و إنجاز التعليمية .
- الفهم الشفهي .
- التطوير المبكر للغة.

- **سلم السيرورات الآنية Simultanés:**

يحتوي هذا السلم بدوره على سبعة(7) بنود و هي:

-النافذة السحرية(2,6-4,11 سنة) : يقوم المفحوص بالتعرف على الصورة التي تظهر عبر النافذة الضيقة و بطريقة بطيئة من طرف الفاحص، بحيث لا يمكن رؤيتها بصفة واضحة . الهدف منه هو تقييم:

- التركيز.
- اليقظة و التفطن.
- التنظيم البصري.

-التعرف على الأشخاص(2,6 -4,11 سنة): على الطفل ان يتعرف على الشخص المناسب من بين مجموعة الأشخاص، الذي تم عرضه في البداية لوحده، ثم يتم بعدها عرضه ضمن مجموعة. الهدف منه تقييم:

- الذاكرة البصرية.
- القدرة على الاحتفاظ.
- التفطن الى أدق التفاصيل.

-التعرف على الأشكال(4 - 12,5 سنة) :على المفحوص التعرف على شكل الرسم غير الكامل و الهدف منه هو تقييم:

- القدرة على التحليل.
- التنظيم البصري.
- وضع العلاقة بين الجزء و الكل.

-المثلثات (4 - 12,5 سنة) : يقوم الفاحص بعرض مجموعة من المثلثات لها نفس الشكل و اللون (ازرق و اصفر)، وعلى المفحوص تركيب المثلثات حسب الشكل المعروض عليه. ينطلق الاختيار من 3 مثلثات حتى 9 مثلثات، أي من الأسهل الى الأصعب، الهدف منه هو تقييم:

- القدرة على التحليل .
- القدرات الفضائية.

- التنسيق بين البصري و الحركي.

- المصفوفة(5 - 12,5): على المفحوص ان يختار الصورة المناسبة من بين مجموعة من الصور، حتى يتمكن من إتمام الرسم المجرد او La matrice و الهدف منه هو تقييم:

- التدقيق البصري للانتباه.
- القدرات الفضائية.
- التنظيم البصري مع تنشيط الحركي.

- الذاكرة الفضائية(5 - 12,5) :على المفحوص ان يحدد و يتذكر المكان الصحيح للصورة التي تم عرضها في الصفحة السابقة. الهدف منه هوتقييم:

- القدرات الفضائية.
- القدرة على التحصيل.
- القدرة على الاحتفاظ.

- سلسلة الصور(6-12,5سنة) : يقوم المفحوص بترتيب سلسلة من الصور حسب تسلسلها الزمني او حسب تسلسل الأحداث. الهدف منه هو تقييم:

- قدرة التحليل.
- التنظيم البصري.
- وضع العلاقة بين الجزء و الكل.

- **سلم المعارف:**

نقدم في هذا السلم البنود باختصار، لان هذا السلم لا يختبر فيه الأطفال، وهذا لسببين

- كون هذه البنود المعرفية غير مكيفة على اللغة العربية.
- انصب اهتمامنا في هذه الدراسة حول الجانب غير لفظي، بالتالي لم نهتم بالجانب اللفظي.

من أهم بنود هذا السلم نجد:

- المفردات القصيرة.
- الأشخاص في مكان معروف.

- الجبر(الحساب/ رياضيات).
- التخمينات.
- القراءة المقطعية.
- القراءة و الفهم.

- **ادوات الاختيار :**

تتكون بطارية KAB-C من ثلاثة دفاتر و ورقة تنقيط. فالدفاتر موزعة على النحو التالي:

- الدفتر الأول و الثاني خاصين بالسيرورات الذهنية ، و يتكونان من عدة بنود .

- الدفتر الثالث خاص بالمعارف ويتكون بدوره من عدة بنود.

سوف يتم عرض هذه الدفاتر في جدول، لإظهار توزيع البنود على الدفاتر حسب سن المفحوص.(الملحق رقم3)

أما فيما يخص ورقة التنقيط، فهي متكونة من 12 صفحة، و كل صفحة مخصصة ل:

- الصفحة الأولى: تصب فيها المعلومات حول الطفل. تجمع أجوبة كل بند في جدول، فهي تحتوي على النقاط الخام و نقاط التقنين، و الملاحظات و التعليمات حول سلوك الطفل

- الصفحة من 2 الى 11، هي صفحات يتم فيها تدوين نتائج كل بند بالتفصيل.

- الصفحة12: تحتوي على المنحنيات التي تسمح بالتعرف على PROFIL، و النقاط التي يحصل عليها الطفل.

- إضافة الى وجود ساعة لقياس المدة التي يستغرقها المفحوص لإنجاز بنود الاختبار.

أما فيما يخص البنود التي اخترنها للدراسة، هي البنود التي تتناسب مع مجموعة البحث، يجدر بنا الذكر إنها بنود غير لفظية، ما عدا بندين اللذان لايحتاجان الى تكييف و هما:

- بند الذاكرة الفورية للأرقام .

- بند سلسلة الكلمات :التي هي في متناول الطفل الجزائري للتعرف عليها بسرعة وتحتوي على مايلي: (عصفور،بيت، نجمة، هلال، كرة، مفتاح، كأس، يد)

وقمنا بتمثيل هذا في جدول يمثل الاختبارات التي سوف يختبر فيها الطفل بالنسبة للمجموعتين، مع شرح تعليمة كل بند بالتفصيل.

الجدول (2): "يمثل أهم البنود التي سيختبر فيها الطفل ،مع تعليمة كل بند

البنود	التعليمات
1-الذاكرة الفورية للأرقام	اسمع جيدا، ثم اعد ما سمعته بنفس الترتيب .
2- سلسلة الكلمات	اسمع جيدا، ثم اعد الكلمات التي سمعتها بالترتيب.
3- حركات اليد	انظر جيدا الى يدي، واعد الحركات بالترتيب الصحيح.
4-التعرف على الكلمات	دقق جيدا في الصور، ثم قل ما اسم الشكل المرسوم فيها.
5-المثلثات	انظر جيدا الى الشكل، و عليك ان تعيد نفس الشكل الذي شاهدته.
6-سلسلة الصور	رتب الصور حسب تسلسلها الزمني .
7-الذاكرة الفضائية	انظر جيدا للصورة، سوف أخفيها، و عليك ان تحدد المكان الذي كانت فيه على الجدول.
Matrice analogique –8	انظر الى الشكل، عليك ان تتعرف على الصورة التي تتوافق مع الشكل.

- **التنقيط** : يتم التنقيط كما يلي :

- (1 ن) في حالة الإجابة الصحيحة.

- (0 ن) في حالة الإجابة الخاطئة.

بيدأ كل اختبار حسب السن الذي يشير إليه البند، حيث نقوم بحساب البنود التي لم يختبر فيها الطفل ، و التي تعتبر سهلة بالنسبة له كإجابات صحيحة.

عــــرض وتحـــليل النتائـــــج

نقوم في هذا الفصل بعرض وتقديم النتائج التي تحصلنا عليها الأطفال من خلال تطبيقنا لاختبار " القراءة " ونتائج اختبار "KABC " ، بحيث بدأنا بعرض نتائج الاختبار المتعلق بنص العطلة، والذي طبق على المجموعتين الضابطة والتجريبية بنفس الطريقة والشروط المنصوص عليها في شروط تطبيق الاختبار. ليليها بعد ذلك عرض وتحليل نتائج اختبار "KABC" .

1- تقديم وتحليل نتائج المجموعة الأولى:

1-1- تقديم نتائج مج(1):

طبق الاختبار على المجموعة الضابطة، فالمرحلة الأولى خصصت إلى قراءة النص من فبل كل طفل على حدى، ليتم تسجيل قراءة الأطفال على شريط كاست وذلك حتى يتسنى لنا تحديد الأخطاء، وكذا الزمن المستغرق في القراءة.

أما المرحلة الثانية تمثلت في حساب عدد الأخطاء المرتكبة من طرف الأطفال أثناء عملية القراءة.

هاتين المرحلتين سمحت لنا بوضع الجدول رقم (3). والذي يلخص الأخطاء وكذا المدة المستغرقة لكل طفل على حدى.

الجدول(3): يمثل نتائج اختبار القراءة بالنسبة لمج (1)، مجموعة الأخطاء- مدة القراءة.

	مجموع الأخطاء	المدة(بالثواني)
الحالة 1	/	270
الحالة 2	/	220
الحالة 3	/	388
الحالة 4	/	290
الحالة 5	/	230
الحالة 6	/	220
الحالة 7	/	270
الحالة 8	/	285
الحالة 9	/	235
الحالة 10	/	250
الحالة 11	/	210
الحالة 12	/	242
الحالة 13	/	220
الحالة 14	/	290
الحالة 15	/	239
الحالة 16	/	330
الحالة 17	/	220
الحالة 18	/	230
الحالة 19	/	210
الحالة 20	/	250

نلاحظ من خلال الجدول رقم (3) ان نتائج المجموعة الضابطة في القراءة كانت جيدة، حيث لم نسجل أي خطأ عند أي طفل، والملاحظ ان هناك تجانس في النتائج. فعدد الاخطاء المرتكبة في القراءة كانت منعدمة، اضف الى ذلك الزمن المستغرق كان متقارب عند جميع أطفال المجموعة.

الجدول(4): يمثل نتائج اختبار KAB-C لمج (1)

الأطفال	ح – ي	ذ - أ	ت – ك	م	ت - ك	م - ص	ذ - ف	س - ص
الحالة1	16	14	15	20	15	17	17	14
الحالة2	17	14	15	15	16	15	17	15
الحالة3	18	13	16	17	16	15	16	15
الحالة4	15	14	16	17	16	17	16	15
الحالة5	13	14	16	16	15	17	16	15
الحالة6	14	15	15	16	16	18	18	15
الحالة7	15	13	12	17	17	16	18	15
الحالة8	16	13	11	14	17	18	18	15
الحالة9	16	14	14	14	17	18	18	14
الحالة10	16	14	14	16	16	18	18	14
الحالة11	15	15	14	16	16	18	17	14
الحالة12	17	15	14	18	16	17	17	14
الحالة13	16	15	15	18	16	19	17	14
الحالة14	16	15	14	17	15	17	17	14
الحالة15	17	14	14	17	16	17	18	14
الحالة16	17	14	16	16	16	17	16	15
الحالة17	16	15	16	16	17	18	16	15
الحالة18	16	15	15	16	17	18	17	15
الحالة19	17	15	15	17	15	18	17	15
الحالة20	17	14	15	16	15	18	15	15

ملاحظة:

- ح- ي: حركات اليد، **ذ- أ:** ذاكرة الأرقام، **ت- ك:** تتابع الكلمات، **م:** المثلثات، **ت- ك:** التعرف الكلمات، **م- ص:** مصفوفة، **ذ- ف:** الذاكرة الفضائية، **س- ص:** سلسلة الصور.

الجدول (5): يمثل النتائج القياسية، المتوسط الحسابي، أقصى قيمة، أدنى قيمة، الانحراف المعياري، النسبة المئوية لاختبار KAB-C وفق السلمين.

	سلم Echelle séquentielle	سلم Echelle simultanée
X	14,93	16,09
	0,35	0,27
Max	16,33	17,80
Min	13,33	14,60
%	74,65	79,65

ملاحظة:

تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول () بالطريقة التالية:

X: هو مجموع القيم (x). لكل بند و الخاصة بكل سلم، مقسومة على عدد البنود.

مثل في سلم السيرورات Séqu : نجمع $X=x_1+x_2+x_3/3$

Max: تم اخذ أقصى لكل بند.

Min : تم اخذ أدنى لكل بند.

% : نحسب معدل نسبة النجاح لكل بند، ثم نقوم بجمعيها لتقسم بعد ذلك على عدد البنود مضروبة في 100 .

مناقشة: من خلال النتائج المعروضة في الجدول نلاحظ ان نسبة النجاح كانت عالية عند هذه المجموعة من الاطفال، حيث قدرت ب 74,65% في سلم السيرورات المتزامنة و79,65%بالنسبة لسلم السيرورات الآنية.

2-1- تحليل نتائج الأطفال العاديين :

- **اختيار القراءة:**

يتميز اطفال هذه المجموعة بمستوى جيد في القراءة، هذا ما تظهره النتائج المدونة في الجدول(3)، نلاحظ أن عدد الأخطاء المرتكبة منعدم، كذلك الزمن المستغرق في القراءة كان واحد عند اغلب اطفال هذه المجموعة تقريبا. هذا ما يدل على تحكمهم الجيد في مكنزمات القراءة، ومدى تطورهم الجيد لقدراتهم اللسانية والمعرفية.هذا ما يسمح من تصنيفه كقارىء جيد (bons lecteur). ويترجم هذا في قدرته على التعرف على الحرف بعد القيام بعمليتي التراسل والتجميع بسرعة. حيث أن القارئ الجيد لا يظهر اثناء عملية القراءة فرق في الزمن بين كلمة واخرى. بهذا يمكن القول ان القارىء الجيد هو ذلك الطفل الذي لا يجد صعوبة في فك الرموز الكتابية واعادة تجميعها بصفة صحيحة ولا يستغرق وقتا كبيرا.

في الأخير و انطلاقا من الجدول(4) يمكن أن نضيف ان هذه المجموعة من الأطفال هم قراء جيدون(bons lecteurs) و هذا استنادا إلى نسبة الأخطاء التي كانت منعدمة ومن خلال مدة زمنية اقصاها 4 د و 24 ثا .

- **اختيار KAB-C :**

بعد تطبيق اختيار KAB-C و تجميع النتائج في الجدول(5)، لاحظنا ان أطفال هذه المجموعة الذي طبق عليهم اختيار القراءة من قبل و صنفوا ضمن القراء الجيدين(bons lecteurs)، قد كان نجاحهم بالمثل في اختيار KAB-C لانهم لم يجدوا صعوبة في إنجاز بنود الاختيار، فقد تجاوز معدل النجاح 50% في جميع البنود، نذكر على سبيل المثال: بند التعرف على الأشكال، فقد انحصرت النتائج بين 18 أعلى نقطة و 14 أدنى نقطة، اي بمعدل 15.5 نقطة من 25نقطة، والنتيجة هو نسبة نجاح مرتفعة، والتي تقدر ب 78.85% في كل البنود.

نستخلص من كل هذا ان القارىء الجيد يتحكم بطريقة جيدة في جميع المكتسبات القاعدية التي يتم تطويرها خلال مشواره الدراسي. اما فيما يخص نسبة الذكاء عند القارئ الجيد

تكون عالية، هذا ما نلاحظه من خلال الجدول()، الذي يوضح ان نسبة الذكاء عند هذه المجموعة قدرت ب 98,97% ، هذا راجع الى درجة اتقان بنود السيرورات الانية وكذا بنود السيرورات المتزامنة والتي قدرت ب 74,65 % و 79,65% .

من هنا نقول ان اطفال هذه المجموعة يتميزون بقدرتهم على القراءة الجيدة، وتصنيفهم على انهم قراء جيدين. اضافة الى مستوى ذكائهم الجيد، ما يجعلهم لا يعانون من أي اضطراب عضوي او وظيفي وعدم وجود مشكل نفسي علائقي.

2- تقديم و تحليل نتائج المجموعة التجريبية:

2-1- تقديم النتائج:

- **اختبار القراءة :**

النتائج المعروضة في الجدول رقم(6) تمثل كل الأخطاء التي ارتكبها الاطفال الذين يعانون صعوبات في القراءة، وقد تم عرضها بالتفصيل حتى نتاكد من التشخيص الجيد. نفس الطريقة التي اتبعنها في المجموعة الاولى من اجل تدوين النتائج، بمعنى تقسيمها الى مرحلتين.

الجدول(6): يمثل نتائج اختبار القراءة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، (الأخطاء، المدة، النوعية).

	الحذف	القلب	الإضافة	الإبدال	الخلط	المدة	النوعية
الحالة1	17	10	12	15	06	450 ثا	طويلة
الحالة2	13	11	17	19	12	573 ثا	طويلة
الحالة3	25	15	10	14	12	562ثا	طويلة
الحالة4	16	20	21	20	14	408 ثا	طويلة
الحالة5	23	15	27	16	10	690 ثا	طويلة
الحالة6	18	25	13	18	30	525 ثا	طويلة
الحالة7	19	13	10	15	20	696 ثا	طويلة
الحالة8	12	20	17	20	30	534 ثا	طويلة
الحالة9	15	12	11	17	18	485 ثا	طويلة
الحالة10	13	18	15	20	20	600 ثا	طويلة
الحالة11	25	24	20	15	14	415 ثا	طويلة
الحالة12	12	19	14	11	15	430 ثا	طويلة
الحالة13	21	21	28	17	12	490 ثا	طويلة
الحالة14	10	22	13	15	18	662 ثا	طويلة
الحالة15	19	23	20	15	15	400 ثا	طويلة
الحالة16	12	22	21	17	20	510 ثا	طويلة
الحالة17	20	22	12	15	15	419 ثا	طويلة
الحالة18	19	25	11	14	10	650 ثا	طويلة
الحالة19	15	27	24	15	14	600 ثا	طويلة
الحالة20	12	15	14	14	18	435 ثا	طويلة

نلاحظ من خلال الجدول ان اطفال هذه المجموعة ارتكبوا اخطاء اثناء عملية القراءة، حيث تنوعت هذه الاخطاء بين الحدف، القلب، الاضافة، الابدال والخلط. اضافة الوقت المستغرق في القراءة الذي كان طويلا ونوعيتها التي كانت طويلة ومتقطعة في اغلب الاحيان.

الجدول(7): يمثل عرض مفصل لاختبار الذكاء عند كل حالة.

S-PH	M-S	M-A	TIR	R-F	S-M	M-CH	M-M	
14	15	17	15	15	10	12	15	الحالة1
15	15	16	16	16	10	10	14	الحالة2
13	15	17	16	16	11	10	13	الحالة3
13	17	17	15	16	11	12	15	الحالة4
13	17	18	15	16	12	12	15	الحالة5
14	16	16	15	15	11	12	14	الحالة6
14	16	16	14	14	11	13	16	الحالة7
14	14	16	14	15	12	13	14	الحالة8
14	15	17	16	14	12	11	14	الحالة9
14	15	17	16	15	10	11	14	الحالة10
14	15	16	17	16	10	11	15	الحالة11
14	14	16	16	16	10	12	13	الحالة12
14	14	17	16	16	11	12	13	الحالة13
14	14	18	16	17	12	12	13	الحالة14
15	16	15	16	16	12	12	13	الحالة15
15	16	17	15	16	11	11	14	الحالة16
14	16	17	15	17	11	11	14	الحالة17
15	14	17	15	17	10	12	15	الحالة18
15	15	17	13	17	10	11	14	الحالة19
15	15	16	14	16	12	11	14	الحالة20

نلاحظ من خلال الجدول ان نتائج هذه المجموعة كانت جيدة، حيث ان كل الاطفال تمكنوا من الاجابة على كل البنود بطريقة صحيحة، يمكن القول انها نفس الطريقة التي اجابة بها اطفال المجموعة الضابطة.

الجدول(8): يمثل النتائج القياسية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أقصى قيمة، أدنى قيمة، نسبة الذكاء) لاختبار KABC

	سلم السيرورات Séquentielle	سلم السيرورات Simultanée
X	12,20	15,41
	0.36	0.28
Max	13.66	16.40
Min	11	13.80
%	61.09	77.65

انطلاقا من نتائج اختبار KABC و تحويل النقاط الخام الى نقاط معيارية تمكنا من حساب نسبة الذكاء ، التي قدرت ب 90,23 عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة. هذا يدل على ان هذه المجموعة من الأطفال لا تعاني عجز من على مستوى الذكاء، كما هو الحال عند اطفال المجموعة الاولى والمقدر ب 97,96 والذي تم حسابه وفق القانون التالي:

نسبة الذكاء = العمر الزمني / العمر العقلي * 100

2-2- تحليل النتائج عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة:

- **اختبار القراءة:**

اتسمت النتائج المحصل عليها في اختيار القراءة، و الموضحة من خلال الجدول(7) باللجلجة والتردد، فجاءت غير مفهومة ، وقد اظهر اطفال هذه المجموعة عدم القدرة على ربط وترتيب الحروف والكلمات. بعضهم اهمل قراءة بعض الكلمات والبعض الاخر اهمل سطورا وفقرات باكملها. لقد استخرجنا اخطاء الابدال، الحدف، الاضافة والقلب تكررت مرارا في قرائتهم مما جعلنا نعجز عن فهم قراءة اغلبهم.فقد بلغت نسبة الاخطاء عند هذه المجموعة 81,6% ما يعادل 180خطأ من مجموع 229 كلمة.

امافيما يخص الزمن المستغرق والذي يعتبر عاملا اساسيا في تقييم مستوى القراءة، فقد لاحظنا ان جميع اطفال هذه المجموعة استغرقوا وقتا اطول، فقد تجاوز الزمن المستغرق 10د عند اغلب الاطفال، هذا ما يجعل النص يفقد البنية الكلية وكذا المعنى الحقيقي.

وخلاصة القول مستوى اطفال هذه المجموعة في القراءة ضعيف، بسب عدم قدراتهم على التحكم في مكنزمات القراءة، فهي مجموعة تشكو من صعوبات في القراءة، لانهم لا يزالوا لم يتحكموا بطريقة جيدة في مكنز مات القراءة.

- **تحليل اختبار KAB-C:**

يتميز اطفال هذه المجموعة بمستوى ضعيف في القراءة، لكن بعد تطبيق اختبارKABC لاحظنا من النتائج المعروضة في الجدول(8) ان درجة إتقان البنود كانت بنفس درجة الإتقان عند الأطفال العاديين، هذا ما تؤكده النسب التي قدرت ب 77,65% بالنسبة لسلم السيرورات الانية و ب 61,09% بالنسبة لسلم السيرورات المتزامنة، هذا ما يدل على مدى قدرة الطفل على إتقان هذه البنود حيث انه لم يجد أي صعوبة في الإجابة عنها .

يدل هذا على ان هذه المجموعة من الأطفال لا تعاني من اضطرابات مصاحبة لاضطراب صعوبات في القراءة، هذا ما تعكسه نسبة الذكاء و التي قدرت ب 90,23.

يمكن القول من هنا ان مجموعة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة لا تعاني من أي اضطراب سواء كان وظيفي او عضوي، أضف الى ذلك عدم وجود اية مشاكل علائقية.

مناقشة:

ان اول مايشد الانتباه عند مقارنة نتائج المجموعتين هو الفرق الكبير في النتائج بيت المجموعتين، ففيما تجاوزت نسبة الاخطاء 50% عند المجموعة التجريبية، لم نسجل أي خطأ عند المجموعة الضابطة، نفس الشيء بالنسبة للزمن المستغرق في قراءة النص والذي تجاوز 15 د عند بعض اطفال المجموعة التجريبية في حين استطاع اطفال المجموعة الضابطة قراءة النص في 3 دقائق ومنهم من قرأه في دقيقتين فقط، وعليه فقد استغرق اطفال المجموعة التجريبية ضعف الوقت الذي استغرقه اطفال المجموعة الضابطة.

ان هذه الفروقات سواء كانت في عدد الاخطاء او في الزمن انما تدل في راينا على الفرق الكبير الموجود بين المجموعتين في مستوى القراءة، بعبارة اوضح هذه الفروقات تعكس الفرق بين الطفل الذي يتعلم القراءة بسهولة والطفل الذي يتعلمها بصعوبة.

لكن الاختلافات بين المجموعتين لم تقف عند هذا الحد فقط بل تجلت بوضوح اكبر في نوعية القراءة، اذ جاءت قراءتهم مفهومة، واضحة والاهم انها كانت مسترسلة، وذلك كما يجب ان تكون في السنة الثالثة من التعليم الاساسي بتاكيد من المعلمين والبداغوجيين.

اما اطفال المجموعة التجريبية، فقد تجلت في قرائتهم وبكل بوضوح المظاهر العامة والخاصة التي تحدث عنها الباحثون الواردة في الفصل الثاني من هذه الدراسة، وتمثلت اساسا في القراءة المتقطعة، البطيئة جدا والكثيرة الاخطاء.

كما اتسمت باللجلجة والتردد، فجاءت غير مفهومة وقد اظهر اطفال المجموعة التجريبية عدم القدرة على ربط وترتيب الحروف والكلمات. بعضهم اهمل قراءة بعض الكلمات والبعض الآخر أهمل سطورا وفقرات باكملها. اخطاء الابدال، الحدف، الاضافة والقلب تكررت مرارا في قرائتهم مما جعلنا نعجز عن فهم قراءة اغلبهم.

إذن الفرق واضح بين المجموعتين وهو يؤكد ان اطفال المجموعة التجريبية يعانون فعلا من صعوبات كبيرة في القراءة تجسدت في العدد الكبير والمتنوع من الاخطاء والزمن الطويل الذي استغرقوه في القراءة مقارنة مع اطفال المجموعة الضابطة، هذا من جهة ومن جهة اخرى نوعية القراءة المتقطعة والرديئة جعلتنا نتحقق من التشخيص الارطوفوني الذي خضع له اطفال هذه المجموعة.

بقي ان نشير في الاخير اننا لاحظنا بالنسبة للمجموعة الضابطة تجانسا في نتائج افرادها، فعدد الاخطاء المرتكبة في القراءة منعدم عند كل افراد المجموعة كذلك الومن المستغرق في القراءة كان واحد عند كل افراد المجموعة تقريبا. وعلى العكس ظهر اختلاف مهم بين نتائج اطفال المجموعة التجريبية في عدد الاخطاء وكذلك في الزمن المستغرق في القراءة.

خلاصة:

ان الفروق مهمة بين المجموعتين، لكن بالنسبة للفروق داخل كل مجموعة فنجدها مهمة في المجموعة التجريبية ومنعدمة في المجموعة الصابطة.

3 - التناول الإجرائي الثاني :

3 -1- تقديم اختبار استراتيجيات الفهم الشفهي:

لقد ذكرنا في الجانب النظري أن استراتيجيات الفهم الشفهي تتكون من استراتيجيتين:

- الاستراتيجية الفورية التي تنقسم بدورها إلى ثلاثة استراتيجيات تحتية:
  - الاستراتيجية المعجمية
  - الاستراتيجية الصرفية النحوية.
  - الاستراتيجية القصصية.
- الاستراتيجية الكلية والتي تنقسم هي الأخرى إلى ثلاثة استراتيجيات تحتية:
  - استراتيجية سلوك المواظبة.
  - استراتيجية تغيير التعيين.
  - استراتيجية التصحيح الذاتي.

وعليه فالاختبار المختار هو:

- اختبار الفهم الشفهي (O-52):

صمم هذا الاختبار من طرف الباحث "عبد الحميد خميسي" سنة1987بفرنسا وبالضبط بمركز علم النفس التطبيقي بباريس، وطبق على أطفال فرنسيين، نظرا للحاجة الماسة لمثل هذه الاداة في الوسط الاكلينيكي الجزائري، ارتاينا تطبيقه على مجموعة من الاطفال الجزائريين والمتكونة من:

- **المجموعة الأولى:** وهي مجموعة من الأطفال العاديين(المجموعة الضابطة).
- **المجموعة الثانية:** وهي مجموعة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة(المجموعة التجريبية).

أ - الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى الكشف عن استراتيجيات الفهم الشفهي المستعملة من طرف الأطفال الصغار هذه الاستراتيجيات لا تتعلق بفهم المقروء فقط، بل يتعلق الأمر بالفهم في الوضعية الشفهية و ذلك باستعمال الاستراتيجيات المعجمية ، الصرفية والنحوية، التي تؤدي بدورها

إلى الوصول إلى استراتيجيات اعقد منها ألا وهي الاستراتيجية القصصية. هذا ما يمكن الطفل من تطوير استراتيجيات من نوع خاص تكمن في إنماء استراتيجيات فهم المقروء.

ب – مبدأ الاختبار:

يحتوي الاختبار على 52 حادثة، والإجابة لا تتقيد بالمصطلحات التي اكتسبها الطفل في المدرسة فقط و إنما تسمح بالكشف و التعرف على المكتسبات القاعدية التي تحصل في سن مبكرة. والتي يتم بعد ذلك تطويرها في المدرسة، ان كانت مبنية على قاعدة أساسية ومن هنا يمكن الكشف على الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل من اجل فهم حادثة في الوضعية الشفهية. ولهذا فعلى الطفل ان يجيب بالتعيين على الصورة.

وأهم الاستراتيجيات التي نجدها في هذا الاختبار هي:

- الاستراتيجية القورية والتي تنقسم الى:
  - الاستراتيجية المعجمية.
  - الاستراتيجية الصرفية- النحوية.
  - الاستراتيجية القصصية.
- الاستراتيجية الكلية و التي تسمح بالتعرف على سلوك الطفل في حالة الإجابة الصحيحة او الخاطئة، وتنقسم هي الأخرى الى:
  - سلوك المواظبة.
  - سلوك تغيير التعيين.

سلوك التصحيح الذاتي.

قبل القيام بتطبيق الاختبار لابد من التأكد من ان الطفل يفهم ما معنى التعيين على الصور.الاختبار يحتوي على 52 حادثة موزعة على 30 لوحة، كل لوحة تحوي 4 صور وهناك بعض اللوحات تستعمل اكثر من مرة، أي لوحة واحدة يمكن ان تتضمن حادثتين في وقت واحد، وتنقسم اللوحات إلى ثلاثة أجزاء:

الجزء أ: يحتوي هذا الجزء على 17 حادثة موزعة على 14 لوحة تسمح باختبار الاستراتيجية المعجمية، و التي يرمز لها بـ (L). ومن المفروض ان الطفل البالغ من العمر

5,4, 6 سنوات قادر أن يجتازها بنجاح.أهم اللوحات التي نجدها في الاستراتيجية المعجمية هي: اللوحة الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة، السابعة، العاشرة، الحادية عشرة، الثالثة عشرة، السادسة عشرة، العشرين،الثالثة والعشرين، الخامسة و العشرين، و الثامنة و العشرين.تجدر بنا الإشارة الى ان عدد الحادثات لا يتوافق مع عدد اللوحات و هذا راجع ان هناك لوحات تمثل حادثتين مختلفتين في نفس الوقت من أهم هذه اللوحات: اللوحة الأولى، الثانية و الثالثة، كما هو موضح في المخطط التالي:

الرجل واقف	**البنت تجري**
الولد يجري	**الولد واقف**

" بند من بنود الاستراتيجية المعجمية/ اللوحة 3 "

الجزء (ب): يحوي هذا الجزء على 23 حادثة موزعين على17 لوحة، يسمح لنا هذا الجزء باختبار الاستراتيجية الصرفية النحوية، و التي يرمز لها بـ (M-s)، من المفروض ان الطفل له قادر على اجتياز هذه الاستراتيجية في سن الخامسة ونصف.

أهم اللوحات التي نجدها في هذه الاستراتيجية هي:اللوحة الرابعة، الخامسة، السابعة، الثالثة عشر، الرابعة عشرة، السادسة عشرة، السابعة عشرة، الثامنة عشر، التاسعة عشر، الواحدة و العشرين، الثانية و العشرون، الثالثة و العشرين، الخامسة و العشرين،السادسة و العشرين، التاسعة و العشرين و اللوحة الثلاثين. ونذكر أن هناك لوحات تمثل حادثتين في نفس الوقت.

تعتبر هذه الاستراتيجية اصعب من الاستراتيجية السابقة (المعجمية)، و هذا لاستعمال متغيرات الصرف و النحونذكر على سبيل المثال: حروف الجر، الضمائر، البنية

الزمانية، الجمع، المفرد،المثنى، المذكر...الخ. هذا ما يظهر في كل اللوحات ما يسمح للطفل بتنشيط قدراته اللسانية(métalinguistique)، و بالتالي تمكنه من اختبار صورة عن أخرى.المثال التالي يوضح احد بنود هذه الاستراتيجية:

الولد و البنت ينظران إلى السماء	**الولد والبنت يتصفحان**
البنت تنظر إلى الولد الذي يحمل زهرة في فمه	**الوالدين يسلمان الهدية للبنت**

" بند من بنود الاستراتيجية الصرفية-النحوية/ اللوحة 29 "

الجزء (ج): يحتوي على 12 حادثة موزعة على 12 لوحة، أي لكل حادثة لوحة، يسمح لنا الجزء(ج) باختبار الاستراتيجية القصصية التي يرمز لها بـ C، من المفروض ان الطفل قادر على اجتياز هذه الاستراتيجية انطلاقا من 6 سنوات الى ما فوق أهم اللوحات
التي نجدها في هذه الاستراتيجية هي: اللوحة السادسة، التاسعة، العاشرة، الحادية عشر، الثانية عشر، الخامسة عشر، الثامنة عشرة، العشرون، الرابعة و العشرون، السابعة والعشرون، الثامنة و العشرون، التاسعة و العشرون.
يعتبر هذا الجزء اعقد من سابقيه، وهذا لتنوع البنيات اللسانية وكذا التشابه بين حادثة وأخرى.للوضيح الشكل يوضح احد بنود هذه الاستراتيجية:

الام تغسل لابنتها	الولد يغسل للبنت
البنت تغسل للولد	الولد يلعب بالباخرة في الماء

" بند من بنود الاستراتيجية القصصية/ اللوحة 12"

ج - أدوات الاختبار:

يتكون الاختبار من الأدوات التالية:

- دفتر يحوي أهم الخطوات التي يجب ان تباعها لتطبيق الاختبار(manuelle).
- دفتر ثاني يجمع كل لوحات الاختبار(52 لوحة).
- ورقة التنقيط التي يتم من خلالها تسجيل إجابات الطفل الخاصة بكل استراتيجية وهي

عبارة عن ورقة مزدوجة مقسمة على النحو التالي ونجد:

- الصفحة الأولى تحتوي على معلومات خاصة بالطفل، إضافة الى قواعد حساب النقاط المحصل عليها، ومخطط يعكس مستوى الفهم الشفهي لكل حالة.

- الصفحة الثانية و الثالثة توجد فيهما الجمل الخاصة بـ 52 حادثة الموزعة على مختلف الاستراتيجيات. وهي مقسمة الى 7 أعمدة، يتم تسجيل في كل عمود العلامة المناسبة (الملحق رقم 4):

- العمود الأول (L) و العمود الثاني(M-s) و العمود الثالث(C) يتم فيهم تسجيل الإجابة الخاصة بالتعيين الأول لكل استراتيجية.

- العمود الرابع(D_2) يتم فيه تسجيل الإجابات الخاصة بالتعيين الثاني ان كان التعيين خاطئ في الأول.

- العمود الخامس(p) يتم فيه تسجيل الإجابات بعد التعيين الأول و الثاني، ان كانت الإجابات خاطئة في الحالتين.

- العمود السادس(AD_1) و السابع(AD_2) يتم فيهما تسجيل الإجابات في حالة ما اذا تعيين الصور لا يتوافق مع المعنى المطلوب من طرف الفاحص (aberrante).

- الصفحة الرابعة و الأخير توجد فيها مخططات خاصة بالتجانس الناتج حتى يتمكن المختص من معرفة نوعية السلوك الذي يسلكه الطفل عند استعماله لاستراتيجيات الفهم في الوضعية الشفهية.

د - التعليمة:

يجب على الفاحص ان يتاكد في البداية من فهم الطفل لمعنى التعيين على اللوحة التي تحوي على 4 صور. ولهذا فاللوحة(O) الموجودة في البداية تستعمل للتدريب و تقدم للطفل على النحو الآتي:

" سوف نقوم بلعبة: أنا سأقوم بقراءة جملة، وأنت عليك أن تشير للصورة التي تتناسب الجملة "

مثال:

0-1- ارني الصورة " البيت الصغيرة ".

0-2- أرني الصورة " الرجل مربع اليدين ".

و بالتالي تكون التعليمة العامة للاختبار على النحو التالي:

" أرني الصورة ..... "

يجب أن تعطى التعليمة:

- بصوت عادي.
- دون إصرار أو إلحاح.
- دون تغيير في حدة الصوت.

هـ - التنقيط:

تعطى علامة(+) في حالة إجابة الطفل صحيحة في التعيين الأول، وتوضع العلامة أمام إحدى الخانات الثلاث(L, M-s, C)، وهذا حسب كل استراتيجيات أما في حالة الإجابة الخاطئة، يتم وضع رقم الصورة التي أشار إليها الطفل في الخانة المناسبة.

إذا أخفق الطفل في التعيين الأول، تعطى له فرصة ثانية، و يتم تدوين العلامة في الخانة(D_2)، وهي خاصة بالتعيين الثاني.

و - طريقة حساب النقاط:

- في المرحلة الأولى يكفي حساب عدد العلامات(+) الموجودة داخل الأعمدة السبعة، ويتم وضع النتيجة النهائية في أسفل الورقة، و هذا تحت كل عمود حسب الترتيب التالي: L , M-s, C, D_2, p, DA_1, DA_2
- النقطة N_1: هي حصيلة جمع نقاط الأعمدة الثلاث (L, M-s, C)، وفق القانون التالي:

$$\boxed{N_1=L+Ms+C}$$

- النقطة N_2: يمكن التحصل عليها انطلاقا من النقطة(N_1) بالإضافة الى النقطة(D_2) المحصل عليها خلال التعيين الثاني، ثم بعد ذلك يتم تطبيق القانون التالي:

$$\boxed{N_2=N_1+D_2}$$

- النقطة p: يتم الحصول عليها بجمع كل العلامات المحصل عليها في العمود الخاص بها، ليطبق بعد ذلك القانون التالي:

$$\boxed{P= p/52-N_1*100}$$

- النقطةA-c: يتم حساب هذه النقطة انطلاقا من النقطتين N_1,N_2 الخاصة بالتعيين الأول و الثاني، يتم بعد ذلك تطبيق القانون التالي:

$$\boxed{A\text{-}c =N_2-N_1/52-N_1*100}$$

- النقطةC-D: يتم حسابها انطلاقا من نقطةA-c بتطبيق القانون بالتالي:

C-D= 100-A-c-p

وانطلاقا من كل هذه النقاط المحسوبة يمكن التوصل الى التعرف على الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل لفهم الحادثة، وكذا التعرف على السلوك الذي يسلكه الطفل اتجاه هذه الحادثات سواء كانت الإجابات صحيحة أم خاطئة، و للحصول على كل هذه المعلومات يوجد في ورقة التنقيط منحنين:

- المنحنى الأول الموجود في الورقة الأولى من ورقة التنقيط يسمح بالتعرف على مستوى الفهم عند الطفل، انطلاقا من النقطتين N_1, N_2 .
- المنحنى الثاني الموجود في الورقة الأخيرة، دائما من ورقة التنقيط يسمح من التحقق من تجانس النتائج، وكذا التأكد حقا من أن الطفل متموضع في المنطقة العادية(normalité).

ي - التعديلات التي أقيمت على الاختبار:

التعديل الوحيد الذي قمنا به في هذا الاختبار هو ترجمة الجمل الخاصة بالحادثات و التي يقوم الفاحص بإلقائها على المفحوص أما الصور التي يقوم الطفل بالإشارة إليها لا تحتاج الى أي تكييف، لأنها صور مألوفة لدى الطفل ولا توجد صور لا تتماشى مع ثقافة المجتمع الجزائري.

فيما يخص الترجمة فقد قمنا بترجمة الجمل مع المحافظة على كل خصائص الجملة من: فعل، اسم، ماضي، مضارع، نفي، المثنى، الجمع، المذكر، المؤنث،...الخ. ليتم بعد ذلك عرضها على أساتذة اللغة العربية في الطور الثاني و الثالث المتحكمين. (الملحق رقم 5)

واجرينا كذلك بعض التصحيحات ان اقتضى الامر. ثم قمنا بتجريبها على مجموعة أطفال عاديين متمدرسين في السنة الرابعة، و الناطقين باللغة العربية.

وهكذا، فقد تم تطبيق الاختبار على مجموعة من الأطفال من نفس المدارس السابقة الذكر، الذين لا يعانون من أي مشكل نفسي، نطقي، سمعي بصري، ولا اضطرابات عضوية ولا وظيفة، يمتزون بمستوى جيد في القراءة و اللغة.

هؤلاء الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين 9 سنوات و 9 سنوات و نصف، و عددهم57 طفل منهم الذكور و الإناث.

طريقة العمل و التعليمة:

قمنا باتباع طريقة لتطبيق الاختبار وهي الطريقة الفردية، بعد نهاية الفترة الدراسية الصباحية و المسائية.

أما التعليمة فقد كانت نفس التعليمة المعطاة في الاختبار بمعنى:

" أرني الصورة... " يتم شرح الطريقة للطفل بقولنا " سأقرأ عليك جملة، وما عليك إلا الاستماع جيدا وان تضع إصبعك على الصورة التي تتوافق مع الجملة".

تم تطبيق الاختبار بطريقة جيدة، ولم يجد الأطفال صعوبة في تعيين الصورة الخاصة بكل جملة، ولم يكن الاطفال مجبرين على الانتقال الى التعيين الثاني، ولم أكن مجبرة على إعادة الجمل مرة ثانية، و قد تم تنقيطهم و فق السلم المعتمد عليه في الاختبار.(انظر النتائج في الملحق رقم 6)

3 -2 -عرض و تحليل لنتائج التناول التجريبي:

3 -2-1-عرض وتحليل النتائج المجموعة الأولى في اختبار الفهم الشفهي:

3 -2-1-1- عرض نتائج المجموعة الأولى:

سنعرض نتائج اختبار الفهم الشفهي بالنسبة لكل استراتيجية عند كل حالة على حدى، ليتم بعدها تجميعها وفق خصائص إحصائية معينة، تسمح لنا بالدراسة الإحصائية في الفصل المقبل ثم تحليلها.

AD2	AD1	C-D	A-C	P	N2	D2	N1	C	M-S	L	
/	/	0	100	0	52	1	51	12	22	17	ح 1
/	/	0	100	0	52	1	51	11	23	17	ح 2
/	/	0	100	0	52	2	50	12	22	16	ح 3
/	/	0	100	0	52	2	50	11	22	17	ح4
/	/	0	100	0	52	3	49	11	21	17	ح5
/	/	0	100	0	52	2	50	10	23	17	ح6
/	/	0	100	0	52	2	50	11	23	16	ح 7
/	/	0	100	0	52	2	50	11	23	16	ح 8
/	/	0	100	0	52	2	50	11	23	16	ح 9
/	/	0	100	0	52	1	51	12	23	16	ح 10
/	/	0	100	0	52	1	51	12	22	17	ح11
/	/	0	100	0	52	1	51	12	22	17	ح 12
/	/	0	100	0	52	2	50	12	21	17	ح 13
/	/	0	100	0	52	2	50	12	21	17	ح 14
/	/	0	100	0	52	2	50	12	22	17	ح15
/	/	0	100	0	52	1	51	12	23	16	ح 16
/	/	0	100	0	52	1	51	12	23	16	ح17
/	/	0	100	0	52	2	50	12	22	16	ح 18
/	/	0	100	0	52	1	51	12	23	16	ح 19
/	/	0	100	0	52	2	50	11	23	16	ح 20

الجدول(9): يمثل عرض نتائج لاختبار استراتيجيات الفهم الشفهي للمجوعة الأولى

ملاحظة: **L** : الاستراتيجية المعجمية، **M-S** : الاستراتيجية النحوية الصرفية، **C** : الاستراتيجية القصصية، **N_1** : مجموع نقاط التعيين الأول (N_1=L+M-S+C)، **N_2** : مجموع نقاط التعيين الثاني(N_2=N_1+D_2)، **D_2** : التعيين الثاني، P : سلوك المواظبة، **A-C** : سلوك التصحيح الذاتي، **C-D** : سلوك تغيير التعيين.

Lec	C-D	A-C	P	N2	D2	N1	C	M-S	L	
126	0	0	0	52	1,6	50,4	11,5	23,3	16,5	X
0	0	0	0	0	0,59	0,67	0,60	0,75	0,51	
125	0	0	0	52	3	52	12	23	17	Max
125	0	0	0	52	1	49	10	21	16	Min
100	0	0	0	100	96,9	97,1	96,3	97,2	97,5	%

الجدول(10): يمثل نتائج الاختبارين وفق خصائص إحصائية(المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أقصي قيمة، أدنى قيمة، نسبة النجاح).

مناقشة: نلاحظ من خلال الجدولين (9،10) ان اطفال المجموعة الاولى تمكنوا من الاجابة على كل بنود الاختبار، حيث قدرت نسبة النجاح ب 97,5% في الاستراتيجية المعجمية، 97,2% في الاستراتيجية الصرفية النحوية،96,3% في الاستراتيجية القصصية، هذا بالنسبة للاستراتيجية الفورية. اما بالنسبة للاستراتيجية الكلية فقد كانت اجابات المجموعة الاولى بالمثل، حيث قدرت نسبة النجاح بالنسبة لاستراتيجية التصحيح الذاتي ب 0 %، أما بالنسبة للاستراتيجية تغير التعيين فقد قدرت نسبة النجاح 0% أما الاستراتيجية الثالثة قدرت هي الاخرى ب 0 % هذا ما يؤكد تمكن هذه المجموعة في التحكم الجيد في استراتيجيات الفهم الشفهي أي انه لم يكن ملزم من استعمال استراتيجية التصحيح الذاتي ولا استراتيجية تغيير التعيين لانه لم يخطا في التعيين.

2-2-1-2-تحليل نتائج اختبار الفهم الشفهي للمجموعة الأولى:

توضح النتائج المعروضة في الجدولين(9، 10) ان اطفال مجموعة الاولى نجحوا في الاختيار بصفة جيدة، حيث ان اغلب الأطفال استطاعوا الإجابة(التعيين) للمرة الأولى. هذا ما تؤكده النسب المئوية المعروضة في الجدول(10)، و ذلك في لكل الإستراتيجيات(المعجمية، الصرفية النحوية، القصصية)، يظهر ان نسبة النجاح في الاستراتيجية المعجمية اكبر مقارنة بالاستراتيجية الصرفية النحوية و الاستراتيجية القصصية، هذا لايعني ان الطفل لا يحسن استعمال الاستراتيجيات الاخرى والاكثر تعقيدا، بل الاختلاف في درجة الصعوبة يترك النتائج تتفاوت بشكل طفيف. انطلاقا من هنا يمكن التعرف على السلوك الذي يسلكه الطفل لان من خلال النتائج تبين ان الطفل اتخذ السلوك الجيد سواء من حيث التصحيح الذاتي، او سلوك المواظبة، أو كذا سلوك تغيير التعيين في حالة كانت الإجابة خاطئة.

أما فيما يخص نسبة الإخفاق و التي كانت ضعيفة في بعض الأحيان، ترجع إلى تسرع الطفل في إعطائه للإجابة، و ليس لانه لا يحسن استعمال الإستراتيجيات. فبعض الأطفال يقومون بعملية التعيين قبل ان يكمل الفاحص الجملة الخاصة بالحادثة.

من هنا يمكن القول ان الطفل الناطق باللغة العربية يستعمل نفس الاستراتيجيات المقترحة في اختبار52-O ، التي يستعملها الطفل الفرنسي، هذا يؤكد اكثرنتائج المرحلة ما قبل التجريب التي قمنا فيها ببعض التعديلات على اختبار الفهم الشفهي،وعرضت نتائجها في الملحق رقم(4) .

أما فيما يخص مدى قدرة الطفل على التحكم في مكنز مات القراءة، يمكن القول ان هذا الأخير قادر على استعمال استراتيجيات الفهم و تطويرها وفق نموه الزمني، كما هو موضح في المخططين(2،1)، حيث المخطط الأول يوضح مستوى الفهم بالنسبة لكل أطفال المجموعة الأولى الذي قدر ب 51,2 . أما بالنسبة للمخطط الثاني فيمثل مدى تحكم أفراد المجموعة الأولى في سلوكا تهم أمام مختلف الحادثات الموجودة في الاختبار، وبالتالي التعرف على Profiles هذه المجموعة. كل هذا يؤكده التحليل الإحصائي في الفصل الموالي.





3 -2-2-عرض وتحليل نتائج المجموعة الثانية لاختبار الفهم الشفهي:

3-2-2-1-عرض نتائج المجموعة الثانية:

نتبع نفس الطريقة المتبعة في المجموعة الأولى في عرض وتحليل النتائج، لاختبار الفهم الشفهي، وفق معايير احصائية.

AD2	AD1	*C-D*	*A-C*	*P*	N2	D2	N1	*C*	*M-S*	*L*	
1	1	10	10	80	34	2	32	6	12	14	ح 1
1	1	8	9	83	31	3	29	6	10	13	ح 2
0	0	0	19	81	35	4	31	7	11	13	ح 3
1	2	10	7	83	25	2	23	3	06	14	ح 4
2	1	14	10	76	33	7	26	4	10	12	ح 5
2	1	12	15	73	33	3	30	6	12	12	ح 6
1	0	4	13	83	32	3	29	6	10	13	ح 7
1	0	3	15	82	33	3	30	5	12	13	ح 8
1	2	16	21	63	37	9	28	4	12	12	ح 9
2	2	16	20	64	34	4	30	6	12	12	ح 10
2	2	20	20	60	36	4	32	7	11	14	ح 11
2	2	18	18	64	34	4	30	7	10	13	ح 12
1	2	14	9	77	32	2	30	6	10	14	ح 13
1	1	11	9	80	34	7	27	3	10	14	ح 14
1	1	12	12	76	37	7	30	3	13	14	ح 15
1	0	5	19	76	35	4	31	7	10	14	ح 16
1	0	4	13	83	32	3	29	7	09	13	ح 17
2	0	17	11	72	37	8	29	3	11	15	ح 18
2	1	13	14	73	33	3	30	7	10	13	ح 19
0	1	5	14	81	34	3	31	7	10	14	ح 20

الجدول(11): يمثل عرض نتائج اختبار استراتيجيات الفهم الشفهي للمجموعة الثانية

الجدول(12): يمثل نتائج اختبار الفهم الشفهي وفق خصائص إحصائية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أقصى قيمة، أدنى قيمة،نسبة النجاح)

Lec	AD1	C.D	A.C	P	N2	D2	N1	C	M.S	L	
70.3	1,01	8,01	14,1	71,5	33,2	5,83	29.5	5.5	10.5	13.3	X
2.4	0,95	2,38	1,98	2,59	1,85	2,83	2,05	1.83	1.65	0.86	
95	2	18	21	83	37	9	32	7	13	15	Max
50	0	3	7	60	31	2	27	3	6	12	Min
43.6	1,01	8,08	14,1	28.5	54.8	44.2	56.4	45.3	46.3	73	%

مناقشة: نلاحظ من خلال الجدول (12) أن نتائج أطفال المجموعة الثانية لم يتمكنوا من الإجابة على بنود الاختبار بطريقة جيدة، حيث قدرت نسبة النجاح ب 73% بالنسبة للاستراتيجية المعجمية، و46,3% في الاستراتيجية الصرفية النحوية و45,3% في الاستراتيجية القصصية. هذا م اثر سلبا على الاستراتيجية الفهم الكلي، إذ قدرت نسبة النجاح ب 14,1% بالنسبة لاستراتيجية التصحيح الذاتي، 8,08% في استراتيجية تغيير التعيين، و 71,5% في استراتيجية المواظبة على الخطأ. هذا ما اثر سلبا على مستوى الفهم الشفهي عند هذه المجموعة من الأطفال.

3 -2-2-2- تحليل نتائج اختبار الفهم الشفهي للمجموعة الثانية:

تبن النتائج الموضحة في الجدولين(11، 12) إن أطفال المجموعة الثانية أخفقوا في استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي، بحيث لم يتمكنوا من الإجابة إلا بعد إعادة التعليمة للمرة الثانية، وهناك بعض الأطفال لم يتمكنوا من الإجابة حتى بعد إعادة التعليمة مرة ثانية، و أصروا على الإجابة الأولى رغم أنها خاطئة.

أضف الى ذلك فالجدول(12) يظهر أن نسبة الرسوب كانت كبيرة في كل من الاستراتيجيتين الصرفية-النحوية و القصصية على عكس الاستراتيجية المعجمية التي تبين نجاح أطفال هذه المجموعة في التعيين .

أن إخفاق الأطفال في التعيين الأول و الثاني يدل على عدم قدرتهم على التحكم الجيد في هذه الاستراتيجيات.حيث ان الأطفال هذه المجموعة لا يمكنهم القيام بالتصحيح الذاتي في حالة الإجابات الخاطئة، كما انه لم يكن باستطاعتهم التحكم الجيد في الإجابة سواء كانت خاطئة او صحيحة هذا ما يبقيهم في الخطأ و الاستمرارية فيه، هذا ما تؤكده نتائج سلوك المواظبة و الاستمرارية.

من هنا يمكن القول أن عدم القدرة في التحكم في استراتيجية الفهم الفوري أدى بالأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة إلى عدم القدرة على التحكم في استراتيجية الفهم الكلي، بمعنى آخر عدم اتخاذ السلوك المناسب أثناء عملية التعيين. انطلاقا من هنا يمكن الحكم مؤقتا على أن هذه المجموعة من الأطفال تعاني من نقص على مستوى الفهم الشفهي، هذا ما تؤكده المخططين(4،3)، كما يتضح التأخر من خلال مقارنة نتائج هذه المجموعة مع نتائج المجموعة الأولى (Normo-lecteurs). سنتأكد من هذا الفرق بصفة جيدة من خلال الدراسة الإحصائية في الفصل المقبل.

إن عدم التحكم في مكنز مات القراءة أدى بأطفال هذه المجموعة إلى عدم القدرة في التحكم في استراتيجيات الفهم الشفهي، حيث مستوى الفهم الشفهي لديهم ضعيف، هذا ما يؤكده المخطط (3) ليتأثر بذلك سلوك هذه المجموعة هذا ما يوضحه المخطط (4).





التناول الاحصائي

1-3 -3 - التناول الإحصائي :

- التقديم النظري للطريقة الإحصائية المستعملة:

- تحليل المعطيات:

إن موضوع تحليل المعطيات هو معرفة البنية الإحصائية الخاصة بمجموعة من المتغيرات، وهذا من خلال الوحدات الإحصائية التي تتصف بها، أو بما يسمى بالمشاهدات (النتائج)، وهذا دون الاعتماد أو وضع فرضية مسبقة لهذه البنية الخاصة بالمتغيرات أو النتائج.
هذا ما يمكن إرجاعه غالبا إلى طبيعة المعطيات المراد تحليلها، لما تتميز به من تعقيد الأمر الذي لا يسمح بالاستخلاص المباشر لبنيتها الخاصة.
إن الهدف من هذا التحليل إذن هو الكشف العلاقات و الفروق الموجودة بين هذه المتغيرات الإحصائية، مما يسمح لنا:

- تحسين معارفنا في موضوع الدراسة.
- مساعدتنا على التشخيص و التنبؤ و التخطيط.
- مساعدتنا على اتخاذ القرارات.

- مجال استعمال طرق تحليل المعطيات و شروطه:

إن طرق تحليل المعطيات تستعمل في كل المجالات و الميادين العلمية مهما كانت طبيعتها إلا أنها تستوجب توفر بعض الشروط من أهمها:

- توفر المعلومات في شكل جدول إحصائي يسمى " جدول المعطيات " و الذي يكون غالبا ذا بعدين متمثلين في الاختبارات و العينة.
- يجب أن يكون عدد الاختبارات اقل تماما من عدد أفراد العينة.

إن اختبار طريقة ما من طرق التحليل المعطيات، يكون على أساس طبيعة هذه المعطيات كمية كانت أو كيفية.

- المعالجة الإحصائية وقوانينها:

سنقوم بعرض أهم القوانين الإحصائية التي تسمح لنا من التأكد من النتائج المحصل عليها في التناول الإجرائي الثاني، وإعطائها دلالة إحصائية.

- المتوسط الحسابي للدرجات المجموعتين المحصلتين عليها، و النسب المئوية.
- الانحراف المعياري.
- اختبار " **t** ".
- تحليل التباين من المجموعتين التجريبية و الضابطة **(F)**

- قوانين الاختبارات المطبقة:

- **اختبار " t ":**

يستخدم اختبار " **t** " للمقارنة بين متوسطين تجريبيين، وهدفه التأكد من أن الفرق بين المتوسطين الناتجين من عينتين هو فرق ثابت أي له دلالة، أم انه فرق ناتج عن الصدفة، أو فرق راجع لظروف اختيار العينة بمعنى انه إذا تكرر البحث عدة مرات، فان الفرق لن يظهر مرة ثانية.

ولاختبار" **t** " قانونين أحدهما في حالة تساوي عدد أفراد العينة في المجموعتين و الثاني في حالة عدم تساوي العدد في المجموعتين والقانون الذي سوف يطبقه في دراستنا هذه، هو اختبار " **t** " في حالة تساوي العدد في المجموعتين.

$$t = \frac{X_1 - X_2}{\frac{S_1 + S_2}{n}}$$

X_1 : المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

X_2 **:** المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

S_1**:** تباين المجموعة الأولى.

S_2. تباين المجموعة الثانية.

N : عدد أفراد العينة في أي من المجموعتين.

في البداية علينا حساب:

$X_1 - X_2$: بطرح اصغر متوسط من اكبر متوسط.

$S_1 + S_2$: علينا حساب التيابن في المجموعة الأولى، وذلك بتطبيق معادلة الثيابن التالية:

$$S^2 = \frac{N\&x^2 - (\&x_1)^2}{n\,(n-1)}$$

نفس المعادلة بالنسبة للتباين S2 .

بعد التعرف على القيمة " t " يجب تحديد درجة الحرية لتحديد دلالة "t ". في حالة العينتين متساويتين، درجة الحرية تساوي حجم العينة ناقص 1 والكل مضروب في 2 أي:

$$dl=2(n-1)$$

- **اختبار " F " لتحليل التباين:**

يستخدم هذا الاختبار عندما يكون هدف الباحث مقارنة أكثر من متوسطين، بحيث تكون العينات عشوائية ومستقلة. فلمعرفة ما إذا كانت هناك دلالة إحصائية بين مختلف العينات يمكن الاعتماد على اختبار " فيشر" لعامل واحد. يقصد بالعامل، المتغير المستقل الذي له عدة مستويات (العينات) بالتباين بين العينات، فإذا وجدنا أن الاختلاف الموجود بين العينات يفوق التباين الموجود داخل العينة نفسها نقول أن هناك دلالة. أي يمكن إرجاع الفرق إلى المعاملة التجريبية، ونرفض الفرضية الصفرية "H_0" إذا كانت $F0<Fc$، وتنسب دائما إلى الخطأ في القياس وليس إلى المعاملة التجريبية.

- الحد دائما موجب لان الاختبار دائما موجب.

يمكن الوصول إلى قيمة F بتطبيق القوانين، ووفق الخطوات المتبعة:

$$F = \frac{Ms_{bet}}{Ms_{with}} \qquad MS_{bet} = \frac{SS_{bet}}{df_{bet}} \qquad df_{bet} = N - 1$$

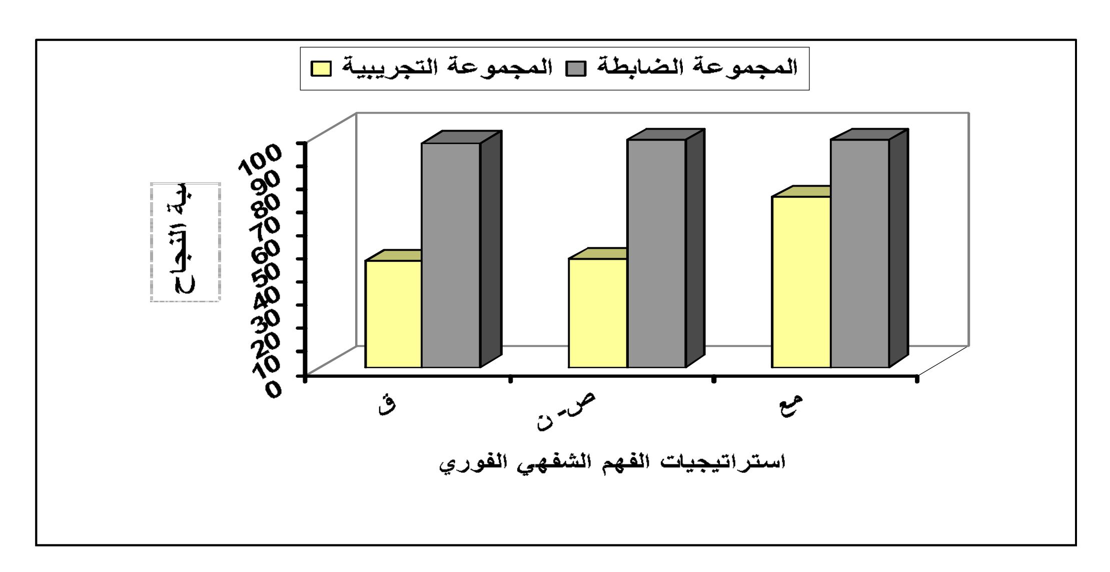
$$Ms = \frac{SS_{with}}{df_{with}} \qquad df_{with} = n - N$$

بعد تطبيق القوانين نفرغ النتائج في جدول **ANOVA**

	SS	df	Ms	*F*
Ss bet				
Sswith				
ST				

النتائج الإحصائية:

قبل التطرق لتحليل الإحصائي نعرض منحنى بياني يوضح الفرق الموجود بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ليتم التأكيد على هذه الفروق عن طريق القوانين الإحصائية المذكورة أعلاه.

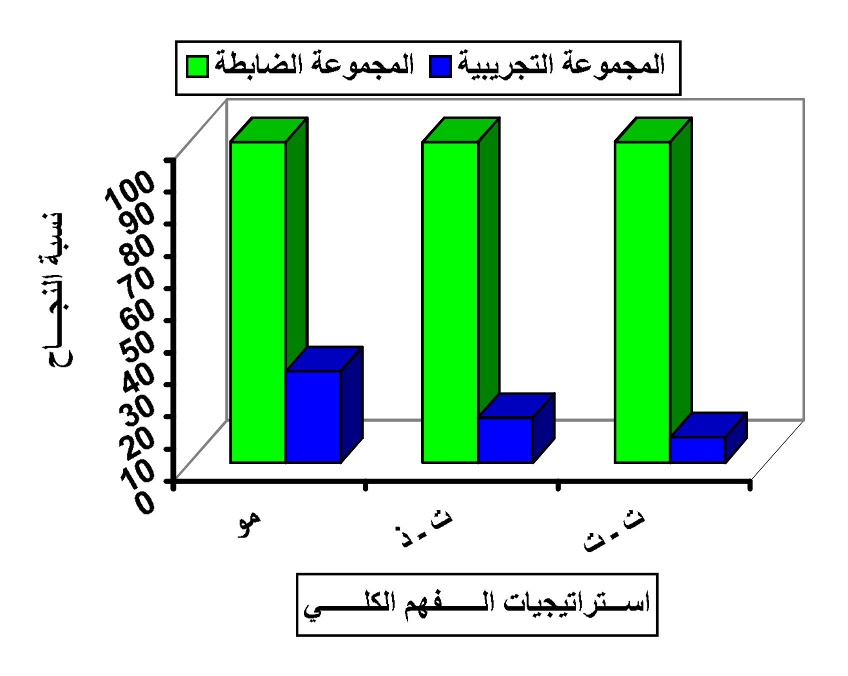


(مج:الإستراتيجية القصصية، **ص- ن:**الإستراتيجية الصرفية، **قص:** الإستراتيجية القصصية**).**

« مدرج تكراري يمثل نسبة نجاح المجموعتين في استرايتجية الفهم الشفهي الفوري »

يظهر من خلال الرسم البياني الممثل للاستراتيجيات التحتية للفهم الفوري ان الدرجات في مجموعها تتوزع كمايلي:

تنتشر الدرجات الضعيفة على المجموعة التجريبية، التي لا تحسن استعمال استراتيجيات الفهم خاصة بالنسبة للإستراتيجية الصرفية-النحوية وكذا الإستراتيجية القصصية والتي تعكس اضعف نسبة نجاح التي قدرت ب ، عكس الإستراتيجية المعجمية التي كانت نسبة النجاح فيها جيدة والتي قدرت ب 73 % مقارنة مع نتائج المجموعة الضابطة . أما بالنسبة لهذه الأخيرة فقد كانت نسبة النجاح مرتفعة التي قدرت ب 97.5 % هذا ما يوضحه البيان، ويرجع ذلك إلى قدرة أطفال هذه المجموعة في التوظيف الجيد لهذه الاستراتيجيات عكس مجموعة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة. هذا ما يجعل الفرق واضح بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، هذا ما سيؤكده اختبار " t " للفروق.



مو: سلوك المواظبة، **ت ـ ذ:** سلوك التصحيح الذاتي، **ت ـ ت:** سلوك تغيير التعيين

« مدرج تكراري يمثل نسبة نجاح المجموعتين في إستراتيجية الفهم الشفهي الكلي »

نجد في المستوى الثاني من الاستراتيجيات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يختلفون عن مجموعة الأطفال العاديين وهذا راجع لعدم قدرتهم على التحكم الجيد في سلوكهم. والسبب يرجع إلى عدم القدرة في الفهم الفوري مما اثر سلبا على ذلك. النسبة الضعيفة تؤكد ذلك إذا ما قورنت مع النسبة المرتفعة للأطفال العاديين لان الاستراتيجيات الفهم الفوري تؤثر سلبا و إيجابا على استراتيجيات الفهم الكلي.

- **عرض تحليل نتائج التناول الإحصائي:**

- **دراسة الفروق بين المجموعتين بالنسبة لاستراتيجية الفهم الفوري:**

لدارسة الفروق بين المجموعتين قمنا كما سبق ذكره حساب " t " و تحصلنا على النتائج التالية:

	t	ddl	Sig bilatérale
N1-1-N1-2	49,643	19	000

تبين من خلال المعالجة الإحصائية أن t = 49,643 عند مستوى &=0,001 هذا ما يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة و التجريبية فيما يخص متغير استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي الفوري، إذ أن المجموعة الضابطة تتقن استعمال الاستراتيجيات بطريقة جيد عكس المجموعة التجريبية التي لم تستطع استعمال هذه الاستراتيجيات. والسبب يرجع إلى أن المجموعة التجريبية تعاني من اضطراب صعوبات تعلم القراءة. يمكن القول من هنا انه يجد فرق عل مستوى استراتيجيات الفهم الشفهي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. هذا ما تؤكد الفرضية الرئيسية.

- دراسة الفروق بين المجموعتين بالنسبة لإستراتيجية الفهم الكلي(السلوك):

	T	ddl	Sig bilatérale
N2-1-N2-2	30,96	19	000

تتبين من خلال المعالجة الإحصائية أن t = 30,96 عند مستوى &= 0,001 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية

من حيث متغير استعمال إستراتيجية الفهم الكلي وهذا راجع إلى عدم قدرة الأطفال في التحكم في سلوكا تهم بسبب الاضطراب، عكس المجموعة الضابطة التي لاتعاني من أية صعوبات ما جعلها تتحكم بطريقة حيدة في إستراتيجية الفهم الكلي، و بالتالي باتخاذ السلوك السليم للإجابة على الأسئلة. إذن يمكن القول أن المجموعة الضابطة تتمتع بالتوظيف الجيد لاستراتيجيات الفهم الشفهي عكس المجموعة التجريبية. فالتناسب طردي بين إستراتيجية الفهم الفوري وإستراتيجية الفهم الكلي، أي كلما كانت نسبة النجاح عالية في الإستراتيجية الفهم الفوري كلما كانت نسبة النجاح عالية في الإستراتيجية الفهم الكلي هي الأخرى. هذا ما يزيد تأكيد الفرضية الرئيسية.

- **تفسير و مناقشة النتائج:**

إن السؤال المراد الإجابة عنه هو " على أي مستوى من استراتيجيات الفهم الشفهي التحية يجد الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة مشكل؟ " و لإجابة على هذا السؤال استعملنا التباين (ANOVA) الذي اظهر النتائج التالية:

	Somme des carres	ddl	Moyennes des carres	F	Signification
Lexical Inter-groupe Enter-group Total		1 18 19		1,417	,025
Morph-synt Inter-groupe Enter-group Total		1 18 19		8,861	,000
Narrative Inter-groupe Enter-group Total		1 18 19		10,051	,000

يبين الجدول الإحصائي أعلاه بأن النتائج متقاربة جدا بين المجموعتين بالنسبة للإستراتيجية المعجمية ، كما أن المعالجة الإحصائية لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين هذا ما توضحه قيمة F=1.471 المحسوبة. أما بالنسبة للإستراتيجية الثانية يعني الصرفية النحوية فيظهر أن هناك فرقا بين المجموعتين التجريبية و الضابطة حيث قدرت قيمة F= 8.861 وهي دالة عند مستوى &=0,001 وهنا يمكن القول أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة لم يتمكنوا من التعيين بطريقة جيدة على الإجابة الصحيحة، هذا يدل على أن المجموعة التجريبية تواجه مشكل أمام هذه

الإستراتيجية لما تحويه من تغيرات في البنى النحوية الصرفية للجمل. نذكر على سبيل المثال: البنية الزمانية، الأمر، الجمع والمؤنث أي الانتقال من بنيات لسانية بسيطة إلى بنيات لسانية اعقد. أما فيما يتعلق بالإستراتيجية الثالثة أي " القصصية " فتبين أن هناك فرقا بين المجموعتين التجريبية و الضابطة، حيث أن درجة F=10,051 وهي دالة

عند المستوى &=0,001 ما يبين أن أطفال المجموعة التجريبية لا يستطيعون الوصول إلى درجة تحليل البنيات اللسانية اكثر تعقيدا من الاستراتيجية الثانية، الشيء الذي جعلهم يخفقون في التعيين وعدم قدرتهم على الوصول إلى الإجابات الصحيحة. يظهران هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين أجوبة المجموعتين التجريبية و الضابطة، مما يسمح بالإجابة على الفرضية الجزئية الأولى، التي تقول بان الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يجدون صعوبة على مستوى الإستراتيجية النحتية الثانية و الثالثة، هذا ما يؤثر سلبا على
سلوكا تهم.

هكذا فالنتيجة الإحصائية توضح الفرق الموجود بين أطفال المجموعتين و الذي يعود إلى وجود اضطراب على مستوى الفهم الشفهي، الراجع بالدرجة الأولى إلى مشكل صعوبات تعلم القراءة الذي تعاني منه المجموعة التجريبية وهو الفرق الوحيد الموجود بين المجموعتين.

إن عدم تحكم الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة في أحد مكنز مات القراءة ألا وهو الفهم الشفهي يرجع إلى تأخر أو عدم اكتساب الطفل إستراتيجية من استراتيجيات لاكتساب القراءة وحسب الباحث (1985, Frith) إن اضطراب المرحلة الأول(الحرفية) يؤدي إلى اضطراب كل المراحل الباقية، والطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة ليس بإمكانه التعرف على الحروف و بالتالي لا يمكنه القيام بعملية التجميع ليصل إلى الكلمة و بعدها إلى الجملة. هذا ما يمنع الطفل للوصول إلى استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي، وعدم الوعي بالعمليات المعرفية، وتعثر قدراته على ذلك لا يسمح له بتغيير سلوكه في حالة كانت الإجابة صحيحة أم خاطئة.

إن قيام الطفل بتغيير سلوكه يسمح له فيما بعد باتخاذ القرار الصحيح في حالات كانت إجاباته خاطئة. فالطفل الذي له مشكل على مستوى استراتيجيات الفهم الفوري يجد صعوبة حتمية في استعمال استراتيجيات الفهم الكلي، لأنه لا يملك بنيات لسانية معقدة تمكنه من

التأكد من صحة الإجابة، فعلى سبيل المثال (الأطفال يلبسون أحذيتهم، الأطفال لبسوا أحذيتهم). هنا أطفال المجموعة التجريبية لم يتمكنوا من التفريق بين زمن الجملتين، عكس أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يجدوا صعوبة في تحديد زمن كل جملة. هذا المشكل اثر سلبا على سلوك المجموعة التجريبية، بمعنى على إستراتيجية الفهم الكلي.

إن إخفاق الأطفال في استعمال إستراتيجية الفهم الفوري يؤدي بالضرورة إلى إخفاق على مستوى إستراتيجية الفهم الكلي. ولتأكد من صحة الفرضية الجزئية الثانية التي تقول ان استراتيجيات التحتية للفهم الفوري تؤثر سلبا على استراتيجيات التحتية للفهم الكلي، قمنا بالتحليل التباين بين الإستراتيجيتين. فقد قدرت قيمة F=19.97 وهي دالة عند مستوى &=0.001 هذا يؤكد الفرضية الجزئية الثانية تأكيدا قطعيا.

إن النتائج التي توصلنا إليها والتي تم تأكيدها إحصائيا، كانت نفس النتائج التي توصلت إليها بعض البحوث و الدراسات، نذكر منها:

- دراسة عبد الحميد خمسي(1989) الذي لجأ إلى تطبيق استراتيجيات الفهم الشفهي على مجموعة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، فتوصل إلى أن أطفال هذه المجموعة لم يتمكنوا من استعمال هذه الإستراتيجيات خاصة بالنسبة للإستراتيجية الصرفية النحوية وكذا القصصية التي يتم تعويضها باستراتيجيات أخرى، الشيء الذي اثر على الإستراتيجية الكلية التي عوضت هي الأخرى من طرف الأطفال باستراتيجيات تعويضية.

من خلال ما سبق من نتائج و على ضوء المعالجة الإحصائية تبين أن الفرضية الرئيسية القائلة بأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة لديهم صعوبات في الفهم الشفهي أي عدم قدرة الطفل على القراءة يؤدي به إلى عدم تطوير عملياته المعرفية بصفة عامة والفهم الشفهي بصفة خاصة.

هذا ما تؤكده أيضا دراسة (Dully ; 1989)، التي أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين (المجوعة الضابطة والمجموعة التجريبية).

حيث أن أطفال المجموعة الضابطة لديهم مستوى جيد في القراءة مما سمح لمستواهم في الفهم أن يكون هو الأخر جيد، عكس المجموعة التجريبية التي أطفالها يعانون من صعوبات

في القراءة، مما اثر سلب على مستوى الفهم لديهم. لأنه لا يوجد هناك توافق بين العمر الزمني وسن الفهم الشفهي.

من هنا يمكن القول أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يعانون من مشكل على مستوى تنمية مهارات الفهم الشفهي لديهم، وعدم القدرة على القراءة تحول دون القدرة على فهم معنى المفردات وتمييز الكلمات وفهم الجملة، وبالتالي التأثير على مستوى التحصيل الدراسي.

ونظرا لأهمية هذه الآلية اللغوية في مجال التعلم والتعليم، على المختصين القائمين على إعداد المناهج، والعاملين في ميدان البحث العلمي، من تطوير البرامج والوسائل التي ترمي إلى مساعدة التلاميذ على الاكتساب الجيد لمهارات القراءة. لان القراءة تعتبر من بين الأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام(الجمبلاطي، 1989).

خـاتـمـــــة الموضوع

من خلال الدراسات النظرية التي تطرقنا إليها في الجانب النظري و التي بينت و أكدت أن الفهم الشفهي يلعب دورا هاما في المعالجات المعرفية هذا من جهة، ومن خلال دراستنا والتي كان الهدف منها دراسة الفهم الشفهي عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة من جهة أخرى يمكن استخلاص مايلي:

- بينت نتائج هذه الدراسة و التي تمثلت في دراسة الفروق بين أطفال يعانون من صعوبات تعلم القراءة و أطفال عاديين(المجموعة الضابطة) أن التباين بين هاتين المجموعتين كبير و واضح وذو دلالة إحصائية.

- بتطبيق اختباري الذكاء و القراءة تأكدنا من خصائص اضطراب صعوبات تعلم القراءة الذي ذكرناه في الجانب النظري، والذي يوافق خصائص مجموعة دراستنا، فرغم مرورهم بنفس مراحل اكتساب مكنز مات القراءة، ومن خلال اختبار القراءة تبين الطفل انه غير قادر على القراءة. في حين نجد أن نتائج اختبار الذكاء أحسن إذا ما قارناها باختبار القراءة هذا ما بينته النتائج، هذا يدل على أن الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة يتمتع بذكاء عادي، مثله مثل أطفال المجموعة الضابطة.

- أما فيما يخص اختبار استراتيجيات الفهم الشفهي، فقد دلت النتائج الإحصائية عن وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين خاصة الإستراتيجيتين التي تقيس المستوى الصرفي النحوي، و المستوى القصصي، ومنه فالفرضية الرئيسية لبحثنا مؤكدة بحيث ظهر أن مستوى الفهم الشفهي لفئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة ضعيف بالمقارنة مع نتائج فئة الأطفال العاديين، هذا ما يؤكده اختبار الفروق. أما فيما يخص نتائج الاستراتيجيات النحتية فقد دلت على انه هناك اختلاف بين المجموعتين، واظهر التحليل أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لهم توظيف سيئ لهذه الاستراتيجيات (الصرفية- النحوية، القصصية) واتضح أن مستوى الفهم الشفهي ضعيف بالمقارنة مع مجموعة الأطفال العاديين. هذا ما تؤكده الفرضية الجزئية، فأي مشكل على مستوى الاستراتيجيات النحتية الفورية يؤثر بالضرورة على الاستراتيجيات التحتية الكلية، والنتائج الإحصائية تؤكد ذلك.

إن تعقد وأهمية كل من عمليتي الفهم الشفهي و القراءة كوظيفتين معرفيتين لا يمكن أن يثبط عزيمتنا كمختصين بل العكس يجب أن يكون بمثابة محفز يجعلنا نقوم بالاختبارات اللازمة التي تجعلنا نفهم بصفة جيدة الاضطراب.

و أخيرا تجدر الإشارة إلى أن مجتمع الدراسة يتكون من عدد محدد من الأفراد الأمر الذي يمنعنا من تأكيد فرضنا تأكيدا قطعيا بل يجب التأكد من هذه النتائج على عينة تتكون من عدد اكبر من الأفراد وذلك لجعل النتائج أكثر قطيعة و ذات مصداقية علمية هذا ما نرجو الوصول إليه في مشروع الدكتوراه و الملاحظة التي يجب التأكيد عليها أكثر هو أن التحليل الإحصائي حتى وان كانت المجموعة المدروسة صغيرة فالمهم هو إعطاء دلالة إحصائية للنتائج و إظهار أكثر أننا فهمنا الموضوع واتبعنا منهجية وخطة سليمة.

أولا ـ المراجع العربية:

1- إبراهيم، عبد العليم (1994) : **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،** (ط 15)، القاهرة: دار المعارف.

2- أبو العزائم، إسماعيل (1993) : **القراءة الصامتة السريعة،** القاهرة، عالم الكتب.

3- احمد، عبد الله احمد ومحمد، فهيم مصطفى (1994) : **الطفل ومشكلات القراءة،** (ط3)، القاهرة: الدار المصرية.

4- الأسعد، عمر (1989) : **اللغة العربية بين المنهج والتطبيق،** عمان : دار المكتبات والوثائق الوطنية.

5- بوند، جاي وتنكر، مايلز وواسون، بار بارا (1984) : **الضعف في القراءة- تشخيصه وعلاجه،** ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزائم، القاهرة : علم الكتب.

6- بيران، دونا لد (1990) : **القراءة الوظيفية،** ترجمة محمد قدري لطفي، القاهرة : مكتبة مصر.

7- جراي وليم (1981) : **تعليم القراءة والكتابة،** ترجمة محمود رشدي خاطر وكافية رمضان وحسن شحاتة، القاهرة : دار المعرفة.

8- الجمبلاطي، علي والتوانسي، أبو الفتوح (1985) : **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية،** القاهرة : نهضة مصر للطبع والنشر.

9- خاطر، محمود رشدي ومكي، احمد وشحاتة، حسن (1994): **تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي،** تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

10- دلي، جفري (1993) : **دراسات في القراءة السريعة، الطريقة السريعة لزيادة قدرتك على التعليم،** ترجمة عبد اللطيف الجميلي، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

11- سمك، محمد صالح (1995) : **فن التدريس للتربية اللغوية،** القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

12- السيد، محمود احمد (1989) : **القراءة مفهوما وأهمية ومتطلبات، التربية الجديدة،** بيروت : مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، العدد التاسع والثلاثون، السنة الثالثة عشرة، 38-52.

13- شحاته، حسن (1992) : **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،** القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

14- الشرقاوي، أنور محمد (1991) : **التعلم نظريات وتطبيقات،** (ط4) ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

15- صالح، احمد زكي (1987) : **اختبار الذكاء المصور،** القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

16- عبد الرحمن، حسين راضي ومصطفى، زايد خالد (1991) : **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة،** اربد : دار الكندي للنشر والتوزيع.

17- عبده، عبد الهادي وعثمان، فاروق (1995) : **سيكولوجية القراءة،** القاهرة : دار المعارف.

18- عصر، حسني عبد الهادي (1992) : **القراءة طبيعتها- مناشط تعليمها- وتنمية مهاراته،** الإسكندرية : المكتب العربي الحديث.

19- كمال، جوزال عبد الرحيم (1998): **الاستعداد للقراءة وعلاقته بالتدعيم الأسري والمشاركة الوالدية وأفكار وإدراك طفل الروضة للقراءة**، دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد السابع، العدد الأول، 68 -112.

20- كريمان. بدير، اميلي. صادق(2000): **تنمية مهارات اللغوية للطفل**، (ط1)، القاهرة: عالم الكتب.

21- لطفي، محمد قدري (1995) : **التأخر في القراءة – تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية**، القاهرة : مكتبة مصر.

22- لطفي، محمد قدري (1996) : **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس** (ط1) ، القاهرة : عالم الكتب.

23- مجاور، محمد صلاح الدين (1984) : **دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية**، الكويت : دار القلم.

24- مجاور، محمد صالح الدين والشيخ يوسف وعبد الحميد، جابر (1995) : **سيكولوجية القراءة**، القاهرة : مكتبة النهضة العربية.

25- مصطفى، فهيم (1999) : **مهارات القراءة – قياس وتقويم**، (ط1) ، القاهرة : مكتبة الدار.

26- الملا، بدرية سعيد (1989) : **التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه**، (ط1) ، الرياض : دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

ثانيا : المراجع باللغة الفرنسية

1) Ammar, M. (1997). **Les stratégies d'identification de mots écrit en arabe**, thèse de doctorat, psychologie sciences de l'éducation, paris.
2) Bouchard, M. (1999). **Apprendre à lire comme on apprend**, Ede, hachette, paris.
3) Carbonne, S et Gillet, P. (1996). **Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte**, Ede : Solal, Marseille.
4) Chevrie Muller, C. (1996). **Le langage de l'enfant**, Edi : Masson, France.
5) Derguini, M. (2002). **De l'oral à l'écrit**, collection savoir psychologique, N°1, édition du laboratoire de l'éducation -formation- travail, Alger.
6) Estienne, F. (1998). **Méthode d'entraînement a la lecture et dyslexie, stratégie du lire**, Ede : Masson, Paris.
7) Filjakow, J. (1995). **L'acquisition de la langue écrite**, Glossa, Unadrio, N°48.
8) Florim. A. (200). **Le développement du langage**, Ede : Dunod, Paris.
9) Ghellab, S. (1998). **Trouble de l'apprentissage de la lecture à l'école fondamentale** : Elaboration d'un test en langue avale. Thèse de magistère. Institut de psychologie et des sciences de l'éducation universitaire d'Alger
10) Gombert, J.E (1997). **Mauvais lecteurs : plus de dis synoptique que de dyslexique**. Glossa, Unodrio, N°56.

11) Gregorie, J et Pierant, B. (2001). **Evaluer troubles de la lecture : les nouveaux modèles théorique et leurs implication diagnostique**, Edi : de Bock Université, Paris.

12) Guez-Benais, V. (1996). **La rééducation des troubles spécifique du développement du langage écrit**, Glossa, Unadrio N°53.

13) Khomsi, A. (1994). **A propos des stratégies de compréhension chez l'enfant dyslexique**, in

14) Khomsi, A (1987). **Evalution de la compréhension et rappel de récit chez l'enfant**. Question de logopédie, 15, 107-132.

15) Khomsi, A. (1989). **Evaluation la compréhension en lecture**, Nantes, travaux de psycholinguistique université de Nantes.

16) Kremer, J.M. (1994). **Les 500conseils de l'orthophoniste : trouble de langage**, Edi : Lyon, Paris.

17) Morand. P. (1995). La psychologie de l'enfant. Edi : Marabout, Belgique.

18) Nouani, H. (1996). **Embauche d'analyse du discours,** psychologie, N°5-6, S.A.R.P, Alger.

19) Peereman, R. (1992). **Lecture, écriture, orthographe, trouble**, Lille, presses université de Lille.

20) plaza.M. (1995). **Evaluatin de la dyslexie chez une fille dysxique**, Glossa, Unadrio, N°48.

21) Roulin, J.L (1998). **Psychologie cognitive**, Edi : Breal, Rosny, France.

22) Segui, J. (1992). **Le composant cognitives de la lecture**, in p. le coq (eds). La lecture : processus, apprentissage, troubles, Lille, presses université de Lille.

23) Sprengh. C et Casalis. S .**lire : lecture et écriture acquisition et troubles du développement**, Edi ; PUF, paris, 1996.

24) Valdois. S (1996).**approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte**, Edi : sodal, Marseilles, 1996.

25) Vanhout, A. (1998). **Dyslexie**. Edi : Masson, Paris.